



Editora CCTA

PALAVRA E SABER EM CENA:

entre línguas,
educação e
cultura

Organizadores:

Eneida Maria Gurgel de Araújo

Jair Ibiapino Pereira Tavares

Janaíne dos Santos Rolim

Kariny Dias de Oliveira



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

REITOR

Terezinha Domiciano Dantas Martins

VICE-REITORA

Mônica Nóbrega



CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

DIRETOR

Ulisses Carvalho Silva

VICE-DIRETORA

Fabiana Cardoso Siqueira



EDITOR

Dr Ulisses Carvalho Silva

CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr Ulisses Carvalho Silva

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho

Capa: Janaíne dos Santos Rolim

Diagramação e Projeto Gráfico: Rudah Silva

DOI 10.5281/zenodo.17152515

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P154

Palavra e saber em cena : entre línguas, educação e cultura [recurso eletrônico] / Organização: Eneida Maria Gurgel de Araújo ... [et al.]. – João Pessoa : Editora do CCTA, 2025.

Recurso digital (5,0 MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN : 978-65-5621-568-6

1. Línguas – Ensino-Aprendizagem. 2. Línguas estrangeiras. 3. Língua Espanhola - Ensino. 4. Literatura – Ensino. I. Araújo, Eneida Maria Gurgel de.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 811:82

Elaborada por: Cleicyane Cássia Moreira Pereira CRB 15/591

Disponível em <https://doi.org/10.5281/zenodo.17152515>

PALAVRA E SABER EM CENA

entre línguas,
educação
e cultura

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
CAPÍTULO 1 – LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS	
AS TDIC E A LEITURA: REFLEXÃO SOBRE AS NOVAS INTERFACES DA LEITURA NO ENSINO APRENDIZADO DE LÍNGUAS.....	14
EL JUEGO COMO ESTRATEGIA LÚDICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN LENGUA ESPAÑOLA.....	26
ESCRITA COLABORATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA COM O GOOGLE DOCS: RELATO DE EXPERIÊNCIA	41
ESPAÑHOL PARA CHINESES: UMA AVENTURA DE APRENDIZADO E INTERCULTURALIDADE.....	59
INTERVENÇÃO NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA DE JORNAL	68
LA CONTRADICTORIA AUTOBIOGRAFÍA DEL PERSONAJE/NARRADOR LÁZARO EN LA OBRA LAZARILLO DE TORMES: UNA PROPUESTA PARA LAS CLASES DE ELE	82
LA ESCRITURA REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.....	94
LA ORALIDAD Y EL HUMOR EN MANOLITO GAFOTAS	105
LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DOS DESCRITORES DO SAEB	121
LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA NAS AULAS DE ELE ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE VIDEOCLIPES	134
LINGÜÍSTICA DE CORPUS NA SALA DE AULA DE ESPANHOL POR MEIO DE ATIVIDADES EPILOGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE VOCABULÁRIO	148
O ENSINO DE LITERATURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: MAPEAMENTO DA DISCIPLINA DE ENSINO DE LITERATURA NO PPC DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL/ UEPB—MONTEIRO.....	163
PRÁTICA DE ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	177
PROCESSOS REFERENCIAIS EM TIRINHAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	189
REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO SUJEITO/ESTUDANTE A PARTIR DA OBRA <i>DON QUIJOTE DE LA MANCHA</i>	201
REFLEXÕES SOBRE O USO DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PUBLICA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS	209
“SE VOCÊ POSTAR, O QUE VAI ACONTECER”?: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CRÍTICA SOBRE O <i>FIRST CONDITIONAL</i> E A EXPOSIÇÃO DIGITAL	220
TEACHING ENGLISH USING MOVIES: A LITERATURE REVIEW	233
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS, CONQUISTAS E PERSPECTIVAS PARA UM SISTEMA EDUCACIONAL JUSTO E EQUITATIVO.....	243
O PAPEL DA FAMÍLIA NA GESTÃO ESCOLAR E NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS	250
CAPÍTULO 3 – MÍDIAS E ARTES	
VIDA E OBRA DE NANY PEOPLE: A CONSTRUÇÃO ARTÍSTICA DE UMA IDENTIDADE	259

PREFÁCIO

Abrir um livro é sempre abrir uma janela para o mundo. Este e-book nasce como um mosaico de vozes, um coro polifônico em que cada capítulo é um fragmento de experiência, reflexão e resistência, entrelaçando saberes de línguas, literaturas e culturas. Ao longo das páginas, percebe-se que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas tecer sentidos, construir horizontes e reinventar o diálogo entre escola, sociedade e sujeito. É nesse movimento que cada artigo aqui reunido revela sua força: ao mesmo tempo que resgata tradições, projeta o futuro; ao mesmo tempo que se ancora em práticas locais, ergue pontes para universos diversos. Eis, portanto, um convite para adentrar narrativas que ecoam a pluralidade do humano e reafirmam a educação como espaço de emancipação e esperança.

A obra busca não apenas compartilhar práticas exitosas, mas também fomentar reflexões sobre os desafios e as possibilidades do ensino de línguas no cenário contemporâneo, reafirmando o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e significativa. Destinado a professores em formação e em exercício, este volume constitui um valioso material de apoio para o planejamento de aulas que integrem linguagem, cultura e protagonismo estudantil. Para organizar esse percurso, o e-book foi estruturado em três capítulos: i) **Línguas Estrangeiras Modernas**, ii) **Educação** e iii) **Mídias e Artes**.

Capítulo 1 – Línguas Estrangeiras Modernas

O texto inicial, de autoria de Kariny Dias de Oliveira e Eneida Maria Gúrgel de Araújo, intitulado *As TDIC e a leitura: reflexão sobre as novas interfaces da leitura no ensino-aprendizado de línguas*, revisita a leitura à luz do mundo digital. As autoras mostram que, em tempos de telas, aplicativos e redes, ler deixou de ser apenas decifrar letras impressas para tornar-se navegação por múltiplas linguagens, um mosaico multimodal. O ensino de línguas, portanto, precisa reinventar-se,

reconhecendo que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação não são ameaças, mas sim janelas abertas para novas formas de compreender e interagir com o texto. Desse modo, cada clique pode converter-se também em um ato de leitura crítica e cidadã.

Na sequência, o artigo de Ramón Antonio Hernández Chirinos de Jesús e Francisco das Chagas Silva de Jesus Hernández, intitulado *El juego como estrategia lúdica en el proceso de formación de docentes en lengua española*, apresenta o jogo como ferramenta essencial da aprendizagem. Longe de ser mera distração, a ludicidade surge como chave para despertar a criatividade, a cooperação e a cidadade nos futuros professores. O brincar é tomado em sua dimensão formadora, como espaço de experimentação, liberdade e invenção. A pesquisa evidencia que, ao jogar, o estudante não apenas aprende regras, mas descobre-se sujeito ativo, autor da própria construção de saberes.

Já o terceiro artigo, intitulado *Escrita colaborativa em língua estrangeira com o Google Docs: relato de experiência*, de Kaio César Pinheiro da Silva e Luzia Mirian Ferreira de Sousa, mostra como a tecnologia pode ser transformada em espaço de encontro e autoria coletiva. O Google Docs deixa de ser simples ferramenta digital para tornar-se território de escrita compartilhada, onde cada voz encontra lugar e cada contribuição ressoa em harmonia com as demais. A escrita, nesse contexto, não é solidão: é construção conjunta, gesto de escuta, exercício de negociação. O texto produzido coletivamente converte-se também em metáfora da educação: um mosaico em que cada fragmento enriquece a totalidade.

Mais adiante, no quarto artigo, *Espanhol para Chineses: Uma Aventura de Aprendizado e Interculturalidade*, as autoras Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB) e Mayara Trigueiro Formiga (UFPB) apresentam as primeiras reflexões de um projeto-piloto pioneiro de ensino de espanhol para adolescentes chineses, fruto da colaboração entre a UFPB e a Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian (DUFL). A proposta evidencia os desafios linguísticos, culturais e metodológicos do ensino de ELE para falantes de mandarim, ao mesmo tempo em que ressalta o papel da interculturalidade como eixo formativo. A experiência, desenvolvida por meio de aulas remotas, aponta para a necessidade de materiais didáticos

bilíngues e de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades do público-alvo. Este relato contribui de maneira significativa para a ampliação do debate sobre o ensino de línguas em contextos globais, reafirmando a importância da educação linguística como instrumento de conexão entre culturas e de formação de cidadãos do mundo.

O estudo seguinte, de Jefferson Alves da Rocha e Judithe Genuíno Henrique, intitulado *Intervenção no Ensino Médio através do gênero textual notícia de jornal*, apresenta a escola como uma redação jornalística e os estudantes como repórteres de sua própria realidade. O gênero notícia é tomado como dispositivo para formar leitores críticos e produtores de textos atentos ao mundo que os cerca. O artigo evidencia que escrever notícias é também aprender a ler o presente e a construir cidadania.

Dando continuidade, o sexto artigo, de Josefa Domícia da Silva e Elis Regina Guedes de Souza, intitulado *La contradictoria autobiografía del personaje/narrador Lázaro en la obra Lazarillo de Tormes: una propuesta para las clases de ELE*, revisita o clássico espanhol com um olhar crítico e didático. Lázaro, personagem-narrador, constrói sua história a partir da contradição, revelando a tensão entre sobrevivência e aparência, entre verdade e estratégia social. As autoras transformam essa complexidade literária em proposta pedagógica, evidenciando que ensinar uma língua é também ensinar a ler as ambiguidades da vida, a decifrar os jogos de poder e a compreender a crítica social que atravessa a obra.

Logo em seguida, o sétimo artigo, de Paloma de Barros Moura, intitulado *La escritura reflexiva como estrategia para el aprendizaje y enseñanza del español como segunda lengua*, analisa a escrita em sua dimensão metacognitiva. O capítulo evidencia que escrever não é apenas registrar ideias, mas também refletir, reorganizar e reelaborar o pensamento. A escrita reflexiva, nesse sentido, constitui-se como estratégia para o desenvolvimento da autonomia discente, para a formação crítica e para o amadurecimento da consciência.

Na sequência, o oitavo artigo, de Selma Lúcia da Silva Almeida Araújo, intitulado *La oralidad y el humor en Manolito Gafotas*, investiga o papel do humor como recurso pedagógico. A análise da obra de Elvira Lindo demonstra que a oralidade,

associada à crítica social, pode ser mobilizada de forma produtiva para o ensino de espanhol como língua estrangeira. O estudo mostra que o humor não constitui mero entretenimento, mas um recurso que favorece a aproximação cultural e a construção de aprendizagens significativas.

Posteriormente, o nono artigo, de Eveline Suellen Monteiro de Lira e Fernanda Barboza de Lima, intitulado *Leitura e compreensão de textos na sala de aula: uma proposta didática à luz dos descritores do SAEB*, examina a articulação entre práticas de leitura e os descritores do SAEB. O capítulo propõe estratégias pedagógicas que, embora alinhadas às orientações avaliativas oficiais, preservam a dimensão formadora do ato de ler. O texto argumenta que a avaliação deve ser entendida não apenas como instrumento de aferição de desempenho, mas também como possibilidade de ampliar horizontes e democratizar o acesso à leitura.

Seguindo, apresenta-se o décimo artigo, *Língua, Literatura e Cultura nas Aulas de ELE através da Produção de Videoclipes*, de Elis Regina Guedes de Souza (UFCG) e Kaio César Pinheiro da Silva (UFCG). O estudo relata uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública da Paraíba, na qual o ensino de Língua Espanhola foi promovido por meio da integração entre literatura, música e produção audiovisual. Com foco na valorização da diversidade cultural e no estímulo à autonomia discente, os autores descrevem a implementação do projeto *¡Luz, Cámara, Emoción!*, que culminou na criação de videoclipes pelos próprios estudantes. A proposta evidencia a potência de abordagens lúdicas e interdisciplinares para o ensino de línguas, sobretudo em contextos nos quais o idioma é recente na grade curricular. A iniciativa contribui para a reflexão sobre práticas inovadoras e inclusivas no ensino de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira), alinhando-se a uma perspectiva crítica, formativa e culturalmente sensível.

Avançando nas reflexões, o décimo primeiro artigo, de Pedro Paulo Nunes da Silva e Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, intitulado *Linguística de corpus na sala de aula de espanhol por meio de atividades epilinguísticas para o ensino de vocabulário*, aproxima o ensino de línguas das ferramentas da linguística contemporânea. O uso de corpora surge como oportunidade para desenvolver consciência linguística, analisar o uso real da língua e ampliar repertórios lexicais. O texto

mostra que o espanhol, quando explorado a partir de dados concretos, torna-se ainda mais vivo, próximo e acessível.

Ampliando o debate, o décimo segundo artigo, de Kaio César Pinheiro da Silva, intitulado *O ensino de literatura na formação docente: mapeamento da disciplina de ensino de literatura no PPC do curso de Letras Espanhol/UEPB – Monteiro*, lança luz sobre a formação inicial de professores de espanhol, investigando o lugar da literatura nos currículos. O estudo revela avanços e lacunas, mas, sobretudo, evidencia a necessidade de ressignificar a disciplina como espaço de humanização. A literatura surge não apenas como componente curricular, mas como alimento indispensável à sensibilidade docente, como guia que prepara futuros professores a cultivarem em seus alunos o gosto pelo questionamento e pela imaginação.

Entre ecos de autoria, o décimo terceiro artigo, de Danielle Pereira da Costa e Matheus de Almeida Barbosa, intitulado *Prática de escrita no ensino de língua inglesa*, coloca a produção textual em posição de centralidade. O artigo defende práticas consistentes e criativas de escrita em inglês, mostrando que escrever é mais do que reproduzir estruturas: é exercício de autoria, espaço de reflexão, modo de se afirmar no mundo. A sala de aula, nesse contexto, transforma-se em oficina de palavras, lugar de experimentação e de construção de subjetividades.

Sob enfoque didático-metodológico, o décimo quarto artigo, de Josélia Luiz Lopes da Cunha e Fernanda Barboza de Lima, intitulado *Processos referenciais em tirinhas: uma proposta didática para o ensino de língua portuguesa*, toma a linguagem do humor gráfico como objeto de investigação. As tirinhas, aparentemente simples, são reveladas como textos complexos, nos quais referenciação e sentidos se entrelaçam. O capítulo propõe explorá-las didaticamente como recurso para o ensino de coesão e coerência, evidenciando que o riso pode também constituir prática de leitura crítica.

No âmbito das reflexões literárias, o décimo quinto artigo, de Luzia Mirian Ferreira de Sousa e Elis Regina Guedes de Souza, intitulado *Reflexões sobre o papel da literatura para o desenvolvimento social do sujeito/estudante a partir da obra Don Quijote de la Mancha*, evoca Cervantes como mestre da liberdade. A literatura é apresentada não apenas como arte da palavra, mas como força

transformadora que emancipa, questiona e abre horizontes. O cavaleiro da triste figura, em sua insensata coragem, inspira os estudantes a lutar por sonhos e a enxergar a realidade sob novas lentes. Nesse contexto, a leitura é concebida como ato de resistência, caminho de formação crítica e promessa de um sujeito que se reconhece no espelho da palavra.

Sob perspectiva pedagógica, o décimo sexto artigo, de Pablo Emmanuel Araújo Dias e Renato Marques de Brito, intitulado *Reflexões sobre o uso da literatura no ensino de língua inglesa no Ensino Médio de escola pública: estratégias e desafios*, discute o papel da literatura como recurso didático no ensino de inglês. O texto defende que clássicos, contos e poemas em língua estrangeira podem favorecer a criticidade e a imaginação, ainda que em contextos marcados por limitações estruturais. A literatura, mesmo diante das dificuldades, é apresentada como elemento que resiste, motiva e contribui para ampliar a visão de mundo dos estudantes da escola pública.

No campo do ensino crítico de línguas, o décimo sétimo artigo, de Janine dos Santos Rolim e Janaine dos Santos Rolim, intitulado *Se você postar, o que vai acontecer?: uma sequência didática crítica sobre o First Conditional e a exposição digital*, propõe articular a gramática ao cotidiano dos estudantes. O *First Conditional*, tradicionalmente tratado apenas como estrutura técnica, é ressignificado em chave crítica para problematizar os riscos e responsabilidades da interação no mundo digital. A pergunta “Se você postar, o que vai acontecer?” assume valor pedagógico ao convocar crianças e adolescentes a refletirem sobre sua presença nas redes sociais. O ensino de inglês, nesse contexto, extrapola os limites da sala de aula, configurando-se como prática de cidadania e exercício de consciência crítica.

Sob enfoque interdisciplinar, o décimo oitavo artigo, de Thaís de Matos Barbosa, intitulado *Teaching English Using Movies: A Literature Review*, analisa o uso do cinema como recurso didático no ensino de inglês. Os filmes, mais do que entretenimento, são compreendidos como textos multimodais que articulam linguagem, cultura e emoção. A autora demonstra que assistir a uma produção cinematográfica em língua estrangeira possibilita contato com diferentes contextos

culturais, variedade de sotaques e formas de expressão não verbais que ampliam a compreensão do idioma. O cinema, assim, consolida-se como aliado pedagógico, favorecendo a expansão vocabular, a imersão cultural e a motivação para a aprendizagem da língua.

Capítulo 2 – Educação

Subsequentemente, o décimo nono artigo, de Bráulio Alves Silva, intitulado *A educação inclusiva no Brasil: desafios, conquistas e perspectivas para um sistema educacional justo e equitativo*, apresenta uma reflexão sobre a trajetória histórica da inclusão. O texto revisita marcos legais, conquistas sociais e práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que aponta os obstáculos ainda existentes. A educação é reafirmada como direito inalienável, enquanto a inclusão é concebida como horizonte ético indispensável para a consolidação de um sistema educacional equitativo.

Entre os vínculos que sustentam a educação, o vigésimo artigo, também de Bráulio Alves Silva, intitulado *O papel da família na gestão escolar e no desempenho acadêmico dos alunos*, discute a relevância da participação familiar no processo educativo. O autor evidencia a importância da parceria entre família e escola, destacando que atitudes de acompanhamento, incentivo e diálogo no ambiente doméstico repercutem diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes. O capítulo ressalta, assim, que a articulação entre esses dois espaços é fundamental para a efetividade do processo formativo.

Capítulo 3 – Mídias e Artes

Encerrando o volume, o vigésimo primeiro artigo, *Vida e obra de Nany People: a construção artística de uma identidade*, de Jair Ibiapino Pereira Tavares, apresenta uma leitura crítica da trajetória de Nany People, tomando o teatro como eixo formador e libertador de sua construção identitária enquanto mulher trans. Apoiado na biografia *Nany People: Ser mulher não é para qualquer um – Minhas Verdades* (Flavio Queiroz, 2015) e em autores como Ângela Patrícia Gama, Antônio de Pádua, Carlos Magno e Aguilar & Cámara, o artigo demonstra como a arte – do

palco ao stand-up e à mídia – opera como tecnologia de existência, amplia repertórios, tensiona convenções e projeta representações trans no espaço público. A análise evidencia que a obra de Nany não apenas espelha sua vida, mas também a produz, reconfigurando sentidos de corpo, gênero e cidadania na cena brasileira.

Nota:

Este e-book se encerra como uma sinfonia de vozes que, ao mesmo tempo em que ecoam singularidades, convergem em um mesmo horizonte: o da educação como espaço de liberdade, diálogo e criação. Cada artigo é um fio que, entrelaçado aos demais, tece uma tapeçaria onde a língua se faz ponte, a literatura se faz espelho e a cultura se faz casa comum. Ao folhear estas páginas, o leitor é convidado não apenas a aprender, mas a sentir, a refletir e a reinventar-se. Que este livro seja, portanto, mais do que uma coletânea acadêmica: que seja jardim de ideias, farol em meio às incertezas e sementeira de futuros possíveis.

Profa. Ma. Janaíne dos Santos Rolim

CAPÍTULO 1
**LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS
MODERNAS**

AS TDIC E A LEITURA: REFLEXÃO SOBRE AS NOVAS INTERFACES DA LEITURA NO ENSINO APRENDIZADO DE LÍNGUAS

Kariny Dias de Oliveira
Eneida Maria Gúrgel de Araújo

RESUMO—Ensinar línguas significa mais que somente transmitir certas estruturas gramaticais e vocabulários, significa poder interagir com o outro a ponto de atingir a alteridade. É evidente que fatores como: literatura, cultura, história, seja esta diacrônica ou sincrônica, como tantos outros fatores vão influenciar diretamente no ensino /aprendizado de línguas, pois, o poder saber de questões externas a língua, como por exemplo as citadas a cima, possibilita ao aprendiz a poder realizar vários tipos de leitura, podendo pontuar desde então uma maior compressão no que concerne ao ponto crucial desta investigação, que é o ato de ler. A presente investigação têm o propósito de apresentar algumas acepções no que diz respeito ao conceito de leitura, assim como sinalizar como esta, está sendo pensada dentro do processo de ensinar/aprender uma dada língua na Era Digital, dentro da perspectiva do ensino de Língua espanhola. Para defender as teorias aqui apresentadas vamos nos valer de alguns teóricos que tratam sobre o tema o qual estamos a abordar, tais como: CASSANY (2006), KLEIMAN (1993), GIL (2002), COSCARELLI (2002), MANGUELLI (2017), RIBEIRO (2018), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, TDIC, Ensino/aprendizado, Língua Espanhola.

1. INTRODUÇÃO

Essa investigação parte do interesse pessoal de poder apresentar algumas possibilidades de realização de leitura pensadas para o ensino-aprendizagem

de ELE (Espanhol Língua Estrangeira) voltado para a leitura em língua espanhola dentro de ambientes digitais, e com isso poder apontar velhas práticas de ensino com a intenção de pensar como estas foram reinventadas pensando a partir da inserção das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). “Temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola, se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal”. (DEMO, 2008, p. 134).

As técnicas e estratégia de leitura que aqui serão expostas poderão ser pensadas e aplicadas por professores de Língua Espanhola, no entanto, podem servir de gatilho para serem aplicadas no ensino de outras línguas e ainda dentro de outras áreas de conhecimento. Ainda lembro que essa é uma pesquisa puramente bibliográfica que intenciona expor de forma breve e simplista o conceito de leitura, assim como se sinalizar como esta, está sendo ponderada dentro do processo de ensinar/aprender uma dada língua na Era Digital.

Compreende-se aqui, a leitura como um processo complexo, que nos permite vislumbrar questões do texto e para além do texto. A leitura deve ser concebida como uma prática social que vai além do codificar e do decodificar. Explico-me: decodificar a leitura de um texto é poder perceber o código linguístico que nos é apresentado em dada língua a fim de que possamos construir a partir desse código um sentido para cada palavra, mas se faz necessário que saibamos que o fato de termos decodificado um texto não significa que houve uma compressão deste, pode ter havido o reconhecimento do código linguístico. O processo que envolve o ato de ler perpassa por diversos níveis, e acreditem, um desses níveis que se faz necessário para lograr ler um texto de forma a compreendê-lo é a própria decodificação, logo, os elementos externos ao texto também são auxiliares no processo de leitura e por conseguinte de compreensão leitora, pois tais elementos podem possibilitar que o leitor compreenda os temas propostos a partir da leitura de determinado texto.

É interessante fazer menção que o mundo da leitura vai além da junção de simples letras, um texto pode apresentar-se de vários modos, seja verbal (a

representação da escrita através de letras) e não verbal (apresentação de textos a partir de figuras ou imagens) e para chegarmos a uma compreensão destes textos se faz necessário irmos além do texto sem fugir da compreensão a qual ele deseja que alcancemos. Quando aqui me refiro a ir além do texto, me refiro de forma direcionada aos elementos externos ao texto, podemos, inclusive pontuar o que Paulo Freire nominaria de: Conhecimento de Mundo ou Conhecimento prévio, assim como o conhecimento linguístico das estruturas gramaticais que envolvem o texto, no entanto, quando me refiro a não fugir do texto, pontuo aqui um dos grandes impasses de leitores que ao lerem um texto de um tema conhecido por eles, acabam se posicionando diante a ideia original a qual o autor queria transmitir, chegando por inúmeras vezes a leituras deturpadas do texto, levando para a interpretação de conhecimento das ideias transmitidas através do texto um posicionamento de outras leituras realizadas desse tema e até sua própria concepção sobre o tema abordado.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceituando a terminologia leitura

Somos criaturas leitoras, ingerimos palavras, somos feitos de palavras, sabemos que palavras são nosso meio de estar no mundo, e é através das palavras que identificamos nossa realidade e por meio de palavras somos, nós mesmos, identificados. (MANGUEL, 2017, p.140).

A priori, se faz interessante constatar que pensar na leitura e o processo que a envolve não é nada simples. A leitura é considerada como um sistema dinâmico, auto-organizado e não linear e para realizá-la se faz necessário que tenhamos em consideração a integração de várias linguagens (verbais e não verbais). “Ler é construir sentidos. —Ler é um processo de interação entre leitor e texto” (SOLÉ, 1998, p.22).

A concepção tradicional dada ao termo leitura é entendida como algo estrutural e mecânica, que trabalha a partir de singularidades, no que concerne a

interpretação leitora de um texto, se preocupa com questões de compreensão voltadas para o reconhecimento do código linguístico mas do que o significado atribuído a ele dentro de um dado contexto situacional. Dentro dessa abordagem, ao discente não é permitido apresentar uma reflexão leitora diante um texto lido, negando sua interpretação sobre ele e por tanto sua relação com o meio social.

Será a leitura esse ato solitário, que afasta o mundo e do mundo? Só o leitor e o texto? O isolamento, o mundo ausente, espaço/tempo de incontaminada subjetividade? Não. Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo, e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? (SILVA e ZILBERMAN, 1991, p.18).

Se faz necessário suscitar uma conscientização dos docentes sobre a necessidade de repensar a leitura, pois se existe toda uma estrutura voltada para a realização de uma leitura a partir de interfaces impressas, o modo de ler dentro das interfaces digitais a partir dos vários gêneros textuais pensados para Era Digital tem um segmento diversificado no que diz respeito a realização do ato de ler.

Há nos textos digitais elementos gráficos e de navegação que são diferentes daqueles usados no impresso. Dessa forma, o sentido construído na leitura desses textos vai emergir não só do processamento dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas nesse ato comunicativo. (CASARELLI e NOVAIS, 2010, p.15).

O professor, uma vez compreendendo isso, têm que preparar seu aluno para esse novo desafio de lidar com a leitura a partir do mundo que ele está inserido, pois o ato de ler tornou-se mais complexo e multifacetado. Entendendo a leitura

como elemento constituinte das práticas socioculturais, é válido destacar as novas formas de conceber a leitura em uma sociedade marcada pela diversidade, de culturas e de linguagens (Rojo, 2012). Podemos dizer que a leitura está a serviço da linguagem e pela linguagem, uma vez que a leitura se caracteriza por ser possuidora de uma carga de sentido que seja compreensível para quem a efetua, pois, uma leitura só terá sucesso em sua realização se as palavras no texto escrito forem carregadas de significado para quem as lê.

[...] é mais fácil para o leitor construir o sentido de frases que falam sobre um assunto que ele já conhece do que compreender frases sobre assuntos desconhecidos. Se o autor do texto mantiver o tópico ao longo do texto, se evitar a presença de ambiguidades, de contradições e de metáforas pouco comuns, e se, além disso, fazer bom uso de elementos coesivos, o leitor provavelmente não vai encontrar muitas dificuldades na construção da coerência local. (COSCARELLI, 2002, p. 23).

Nos parece claro que o ato de ler é efetivado quando ocorre dentro da estrutura presente no texto, seja esta verbal ou não verbal uma compressão textual que nos vai atribuir um significado a cada elemento, ora decodificado. Ribeiro (2018, p.71) infere que “imagens também são textos, podem ser lidas e interpretadas, solicitam alguma sistematização e provocam processos semióticos” Com relação ao que nos apresenta a citação acima, salientarmos que uma leitura pode vir a tornar-se mais fácil, no que se correlaciona a dar sentido a esta, uma vez que o leitor já está inteirado com o conteúdo abordado dentro do texto.

No intuito de que uma leitura realizada por dado leitor seja efetivada com sucesso, um dos fatores que se têm que serem levados em consideração é o fato que este seja conhecedor de certas habilidades que envolvem conhecimentos dentro de um texto e suas funcionalidades, como por exemplo saber definições básicas entre: Tipo Textual e Género Textual. Ademais disso e principalmente, é de uma importância extrema que o leitor possa compreender o conceito de género e tipos textuais e de que modo eles atuam dentro do meio social, uma vez

percebendo isso, a noção de leitura ganha um aliado no percurso de compressão no processo que envolve o ato de ler.

O género sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O género renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado género (...). O género vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo (BAKHTIN. 2011, p. 121).

São vários os ruídos que podemos encontrar dentro do que concerne a realização do ato de ler, aqui apresentamos alguns pontos que nos parece crucial nessa jornada que se faz necessário ser percebida e trabalhada dentro da leitura. No fragmento abaixo apontamos a partir dos pressupostos teóricos apresentados por Coscarelli (2010) alguns fatores que podem vir a influenciar no que se correlaciona ao processamento de leitura certos escritos. A familiaridade do leitor com:

- ▶ Os elementos linguísticos apresentados no texto;
- ▶ O campo semântico em questão;
- ▶ O género textual e com a função a que aquele determinado texto se presta;
- ▶ A probabilidade de esses elementos aparecerem no texto e da canonicidade deles.

Poder vislumbrar essas questões que se fazem necessárias na leitura e compreensão de um texto, nos permite a pensar quais poderiam ser as possíveis dificuldades que uma pessoa poderia ter ao efetivar a leitura de um texto, podendo, com isso, pensarmos em estratégias didático-metodologias de como trabalhar essas possíveis dificuldades para com o leitor, permitindo que este possa, por fim, burlar a barreira da não compreensão para uma compreensão a partir do ato de realização da leitura.

É através do sentido dado ao texto, assim como as inferências que o leitor faz diante o proposto por este, que surge uma dinâmica que chega até o que

consideramos um significado do texto e pelo texto. Proporcionando ao leitor efetivar a leitura com sucesso, uma vez que a partir dessa interação chegou-se ao objetivo que tem, ou pelo menos poderia ter todo leitor: o significado, o que realmente o texto lido quer transmitir.

Pretendemos, a partir dessa investigação oportuna que pesquisadores e estudiosos dentro da área linguística, possam ficar atentos as mudanças ocasionadas pelas novas formas de se receber a leitura em diferentes ambientes, sejam eles impressos ou como presa nosso estudo, através de interfaces digitais e com isso possam ter o propósito de investigarem modos de como interagir com a leitura, diante desse contexto situacional que nos colocam as Tecnologias Digitais.

2.2 As TDIC no processo de ensino aprendizagem

É fato que as tecnologias sempre existiram, talvez o que não conhecíamos era a forma a qual hoje em dia a nominamos. Quando se fala em tecnologias, muitos remetem esse termo as mais rebuscadas máquinas existentes e as funcionalidades que elas podem ter, na/para a sociedade e os indivíduos nela inseridos, mas como definir o termo? Ora, o termo Tecnologia pode ser definido como “A aplicação do conhecimento científico, e de outras formas de conhecimento organizado, a tarefa prática por organizações compostas de pessoal e máquinas” (DANIEL 2003:26 APUD ZANELA, 2007:1). O termo estabelece relações com um dado período histórico-cultural correlacionado a um movimento ocorrido na Inglaterra do século XVIII, a Revolução das Máquinas ou Revolução Industrial, como optarmos por nominar.

[...] no contexto das TDIC, o processo de ensino-aprendizagem, é por natureza, interativo o que requer um novo modelo de sistema educativo, baseado, principalmente, no conhecimento coletivo, colaborativo, rompendo, para tanto, com modelos tradicionais de ensino que se fincaram em uma concepção mecânica de aprendizagem, vinculada a perspectiva de que o professor é o único detentor do conhecimento e o ato de ensinar é visto como uma atividade linear. P.37.

Se pensamos as tecnologias a partir dos aspectos mencionados, se faz necessário nos atermos ao fato de que pensar em Tecnologias significa pensar nas relações do cotidiano, e claro, os diferentes modos de leitura acompanham essas transformações, o que significa dizer que para que possamos ler o mundo o qual estamos inseridos, é necessário poder lermos a partir das Novas Tecnologias apresentadas nesse mundo, mas não apenas as tecnologias da informação e comunicação, mas sim e principalmente a partir das tecnologias Digitais que também mostram-se multiplicadoras, no âmbito social e educacional. A ideia de pensar as TDIC para a educação é poder pensá-las como dispositivos pedagógicos que possam ser inseridos no processo de ensino-aprendizado.

[...] perguntei a uma menina de oito anos como eles conseguiam jogar um jogo novo que vinha em inglês. Ela me olhou muito espantada e respondeu: Oxente! Futuca! Ou seja, ela constrói a forma de aprender, constrói o conhecimento, experimentando, fazendo, reconstruindo, errando, acertando, testando hipóteses. (Nelson Pretto, em entrevista ao Jornal do Brasil, 28/11/1999).

Diante do que nos expõe Pretto (1999), podemos fazer um paralelo entre a leitura e as novas interfaces que ela se apresenta para que esta possa ser realizada, do impresso ao virtual. A citação acima, nos aponta duas questões relevantes, o fato do reconhecimento das ferramentas tecnológicas, assim como do ambiente tecnológico-virtual que pode ser apresentada a leitura, como também, o posicionamento que têm vários leitores ao manusear pela primeira vez dentro desse ambiente. O autor sugere: “Futuca”, colocando o ato de começar a manusear até encontrar dentro das interfaces visuais o modo de fazer de forma prática. O manuseio do ambiente tecnológico – digital, envolve formas procedimentais cognitivas tão complexos quando o manuseio de materiais de leituras que nos são apresentados de forma impressa através dos vários gêneros textuais existentes, no entanto, as habilidades a serem adquiridas são outras.

Quando se fala de linguagem é sempre importante pensar num processo de construção de significado das palavras, pois, a depender do contexto ela poderá possuir vários significados. É através da linguagem que o ser humano registra, organiza e dá forma a suas experiências, com intuito de exemplificar isso, podemos pensar nas várias formas de leitura e como elas se apresentam no meio social.

Para comunicar-nos em um campo da atividade humana é fundamental, segundo Bakhtin (op. cit.), dominar o repertório de seus gêneros. Portanto, podemos conhecer muito bem uma língua, como nossa própria língua materna, e não sermos capazes de comunicarmos em determinados campos, já que não conhecemos as formas de seus gêneros do discurso: nem todos os falantes nativos de português, por exemplo, são capazes de escrever uma tese e um memorando ou de dar uma conferência e comunicar-se com o piloto de Coleção Explorando o Ensino 196 um avião para dar instruções de pouso. O que se acaba de dizer significa que é impossível alcançar o domínio de toda uma língua; o que sim se pode alcançar é o domínio de um conjunto limitado de seus gêneros. A consciência de que a capacidade de comunicação em uma língua é manejar alguns de seus gêneros, aqueles que se relacionam com as práticas sociais exercidas pelo sujeito, é, a nosso ver, um ponto chave para o ensino de línguas estrangeiras, pois indica caminhos para a determinação de seus objetivos e conteúdo.

2.3 Do papel a tela: estratégias e técnicas de leitura a partir do usos das TDIC.

Vivemos em uma cultura Digital e como bem ressalta Moita (2006, p.16) “Os artefatos culturais sempre expressam/contêm, conhecimentos, significados e valores, pois foram desenvolvidos em um dado contexto por sujeitos, segundo suas necessidades e desejos [...]”. Trazendo essa ideia postulada pelo autor, podemos perceber que a medida em que a sociedade absorve uma nova cultura é necessário

que haja uma mudança dentro de tal sociedade e é pensando nisso que temos a necessidade enquanto docentes de caminharmos junto a essas transformações inserindo-as dentro do contexto educacional.

As máquinas dominam as comunicações no mundo moderno. O ambiente linguístico tem sido recriado artificialmente e o professor e o livro têm sido forçados a se integrarem a esses novos meios de transmissão.” Essas afirmações parecem ter sido feitas hoje, mas foram feitas por Kelly (1969) ao final da década de 60. A atualidade dessa reflexão nos leva a afirmar que o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo. O sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização. (Paiva:2008, p.1).

Ainda corroborando com as ideias de Paiva (2008), concebemos a ideia de que as máquinas estão, cada dia mais presentes dentro do âmbito social, seja de forma expressiva ou comunicativa e é uma dessas questões que nos faz remeter a ideia da necessidade de o professor não somente saber da existência destas, mas também e principalmente em modos de como utiliza-las dentro do contexto educacional a fim de obterem uma melhora em suas práticas docente. Atualmente o que antes era fruto da mais alta tecnologia (livro – lousa escolar) passou a ser não substituído, mas ter a sua transmissão de conteúdos apoiada na transmissão dos conhecimentos obtidos no mesmo a través de vários meios oferecidos pelo suporte que as TDIC oferecem o que nos remete a ideia que aqui não estamos fazendo apologia ao ensino voltado unicamente para as TDIC, enxergando essas por fim como um recurso, um suporte mais a ser acrescido no modo de ensinar dos professores e no modo de aprender dos alunos e visse versa.

Se faz necessário entendermos que no processo evolutivo em que se encontram nossos alunos enquanto nativos digitais – termo utilizado por Prensky

(2014)–existe uma necessidade de nós enquanto professores caminhar junto com eles mesmo enquanto apenas “imigrantes digitais”, podendo adequar-nos ao que chamamos de Era digital. Até porque ao professor é exigido que seja oferecida uma orientação aos discentes de como usar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para fins educacionais.

3. CONCLUSÃO

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa ação, uma vez que pretendemos buscar a partir de procedimentos empíricos possíveis respostas de como os professores de língua espanhola em formação podem pensar formas metodológicas de se realizar uma leitura a partir do uso de algumas Tecnologias Digitais, pensadas para essa habilidade linguística dentro do processo de ensino-aprendizagem de ELE (Espanhol Língua Estrangeira) para brasileiros. O corpus da pesquisa é formado por Professores de Espanhol em Formação, regularmente matriculados nas Universidades Públicas do Estado da Paraíba. No estado da Paraíba são 03 as Universidades Públicas que oferecem a Licenciatura: Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (Campus I e VI), Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Campus I), Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Campus I).

4. REFERÊNCIAS

CASSANY, D. Tras las líneas. **Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

COSCARELLI, C.V. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**, Belo Horizonte: UFMG, v. 10, n. 1, p.7-27, mai./jun. 2010.

COSCARELLI, C.V. **Entendendo a leitura**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte: UFMG, v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

De PIETRI, É. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMO, Pedro. Pedro Demo aborda os desafios a linguagem no século XXI. In: **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista** / Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral. – Brasília; Ministério da Educação á Distancia; 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ELIAS, V.; KOCH, I. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008. SOLÉ, I. Estrategias de lectura. Barcelona: Graó, 2004.

_____. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura. Teoria e Prática**. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1993.

SILVA, E.; ZILBERMAN, R. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. (orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contratempo**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, (orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18.ed.São Paulo; Cortez 2011.

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA LÚDICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN LENGUA ESPAÑOLA

THE GAME AS A PLAY STRATEGY IN THE TEACHER TRAINING PROCESS IN THE SPANISH LANGUAGE

Ramón Antonio Hernández Chirinos de Jesus

Centro Universitario de Desarrollo Intelectual y Centro de Evaluación
Educativo y de Competencias Profesionales de Hidalgo, Hidalgo- México

ramon_hernandez2012@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0663-8983>

Francisco das Chagas Silva de Jesus Hernández

U.E Miguel Nunes de Sales. Porto, Piauí (Brasil)

professordjesus.2013@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-5420-0679>

Resumen

Este capítulo de libro tuvo como objetivo comprender la importancia de lo lúdico en el proceso de formación en los futuros profesores de la licenciatura en Letras Español en la Universidad Estadual do Piauí. El estudio se desarrolló bajo una metodología de carácter exploratorio a través de la observación de clases de español y entrevistas semiestructuradas a tres profesores que actúan en el área. El análisis de datos cualitativos indica que las condiciones socio- ambiental se limitan a las iniciativas individuales de los docentes. Por esta razón, es necesario

la inserción del juego como estrategia lúdica durante todo el proceso de formación de profesores de lengua española, pues este juega un papel primordial en las prácticas de enseñanza y en el desarrollo del aprendizaje de dicha lengua.

Palabras clave: Actividades lúdicas; formación de profesores, Lengua española.

Abstract

This book chapter aimed to understand the importance of play in the training process of future teachers of the degree in Spanish Literature at the State University of Piauí. The study was developed under an exploratory methodology through observation of Spanish classes and semi-structured interviews with three teachers who work in the area. The analysis of qualitative data indicates that socio-environmental conditions are limited to the individual initiatives of teachers. For this reason, it is necessary to insert the game as a recreational strategy throughout the training process of Spanish language teachers, since it plays a primary role in teaching practices and in the development of learning of said language.

Keywords: Leisure activities; teacher training, Spanish language.

Introducción

En Brasil, la capacitación de docentes en el área de español ha sido un tema de constante discusión a lo largo de los años. Pues la manera de aprender y enseñar esta lengua extranjera ha evolucionado por mucho tiempo. Por esta causa, en la actualidad se requiere que el docente formado en español demuestre sus competencias, generando así situaciones que sean de aprendizaje significativo y creativo en los estudiantes, además de proporcionar condiciones favorables para el auto-desarrollo de los educandos y ayudar en la formación individual y social de cada uno de ellos. Asimismo, es de vital importancia que el docente cuente con una amplia experiencia en la aplicación de métodos, enfoques y técnicas que ofrezcan aulas de clases más dinámicas, diferentes a las impartidas en otras disciplinas.

Si bien es cierto, el uso de estrategias lúdicas y dinámicas ha aumentado en las clases de español como lengua extranjera. Desde la incorporación de estas actividades en la sala de aula, se evidencia una construcción significativa de

conocimientos en los estudiantes, durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite que ellos adquieran una cosmovisión más rica y extensa de las actividades educativas.

En su estudio, Arnau (2022) investiga la implementación de juegos en el aula como una estrategia educativa novedosa. Estas acciones se enfocan en integrar el juego como componente central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Están concebidas para incentivar la participación activa de los educandos, impulsando su motivación, habilidades de colaboración, creatividad y pensamiento crítico. Al aplicar estas estrategias, los educadores tienen la capacidad de cambiar el entorno de aprendizaje y ofrecer experiencias educativas más activas y relevantes para el alumnado.

Es importante destacar que las estrategias lúdicas se fundamenten en emplear el juego como un recurso beneficioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante actividades recreativas, los educandos pueden vivir un aprendizaje más activo, participativo y relevante. Esta se fundamenta en la noción de que los estudiantes pueden disfrutar mientras adquieren conocimientos, dado que su motivación y compromiso crecen, lo que favorece la retención de información y establece un entorno de aprendizaje estimulante, dinámico y colaborativo.

Para Marín (2018) “la estrategia lúdica se describe como un conjunto de acciones organizadas y dirigidas a alcanzar metas educativas mediante el juego, transformándose en un recurso didáctico esencial para fomentar el aprendizaje significativo, la motivación intrínseca y el desarrollo holístico del alumnado” (p.23). Al reconocer un enfoque valioso acerca del papel transformador del juego en el ámbito educativo, se subraya la relevancia de la planificación y la intención al aplicar estrategias lúdicas, insistiendo en que el juego no debe ser considerado solo como una simple actividad recreativa, sino como una poderosa herramienta para lograr objetivos educativos determinados.

En este contexto, Garcés (2019) menciona que la estrategia lúdica proporciona múltiples ventajas en el proceso educativo de los educandos. Primero, fomenta la motivación y el interés por el aprendizaje, dado que el juego y la diversión crean un ambiente favorable para la participación y el compromiso en las actividades.

Asimismo, promueve el crecimiento de habilidades cognitivas, como el pensamiento analítico, la solución de problemas y la elección de decisiones, al confrontar.

En el ámbito educativo actual, la integración de componentes lúdicos en las actividades de aprendizaje, como indica Squire (2021), no solo genera un entorno más estimulante y participativo, sino que también convierte el proceso de aprendizaje en una experiencia más interesante y relevante, favoreciendo la asimilación de conocimientos y habilidades de manera profunda, estableciendo las bases para un aprendizaje continuo y autosuficiente, disminuyendo la resistencia natural que algunos estudiantes pueden mostrar hacia las estrategias académicas convencionales.

En este contexto, se puede considerar que es fundamental meditar sobre la contribución de lo lúdico en el crecimiento del educador tanto a nivel personal como profesional, así como la relevancia de su integración en las prácticas pedagógicas a lo largo de los programas de pregrado. Por esta causa, el capítulo de este libro tuvo como objetivo comprender la importancia de lo lúdico en el proceso de formación en los futuros profesores de la licenciatura en Letras Español en la Universidad Estadual do Piauí.

Referencial teórico

Para incorporar el juego en la clase de español, es esencial asumir un enfoque educativo fundamentado en la ludificación. De acuerdo con Quintanilla (2021), el juego llevado al aula de clases facilita que los estudiantes experimenten, indaguen y aprendan de forma significativa. Al incorporar la estrategia lúdica en la enseñanza de un idioma, se fomenta un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, en la que este asume un rol activo en su propio aprendizaje. Esto significa crear actividades que integren el juego con los temas del currículo, para que los educandos se diviertan mientras aprenden. Los docentes también pueden emplear diversos tipos de juegos, simulaciones o hasta aplicaciones digitales en sus lecciones. Lo más importante sería crear un entorno de confianza y creatividad, en el que los estudiantes se sientan a gusto para involucrarse y descubrir sus potencialidades a través del juego.

Por su parte, Araujo (2022) subraya que el empleo de dinámicas pedagógicas en la enseñanza del español es un elemento esencial para abordar y comunicar diferentes temas, ya sean gramaticales o no, y también para simplificar y adaptar los procesos a cada tipo de contenido. Por lo que, el maestro debe ser audaz al aplicar en su sala métodos de enseñanza lúdicos.

“La lúdica, aunque se menciona frecuentemente, es poco empleada en la práctica educativa. Sin embargo, es la que provoca el interés de los jóvenes por aprender. La ejecución de este tipo de actividad favorece el autoaprendizaje y también impulsa la creatividad” (Tonelli y Cruzado, 2017, p. 34).

Ante esto, la tarea como futuros educadores debe ser examinar las diferentes estrategias que fomenten en el estudiantado el interés y la creatividad, integrando situaciones de aprendizaje lúdicas al mismo tiempo; en otras palabras, no restringirse a metodologías tradicionales que de forma directa desmotivan al estudiante, puesto que

“entre los eventuales circunstancias se encuentra el fracaso del alumnado en el aprendizaje de una lengua extranjera, se encuentra una socialización meramente tradicional, que se fundamenta en una perspectiva de estudio sistemático y descontextualizado del uso social del lenguaje” (Tonelli y Cruzado, 2017, p. 33-34)

Por lo tanto, presentar situaciones de aprendizaje descontextualizadas y sistemáticas en la lengua extranjera pueden no motivar al estudiante y esto podría resultar en el fracaso en la adquisición de ese segundo idioma.

Es indiscutible, como sostiene Costa (2018, p. 26) que la organización de temas gramaticales, las clases más teóricas, es necesaria, aunque esto no justifica un enfoque excesivamente gramatical por parte del docente de lengua extranjera. El balance entre las acciones “más contundentes” y tradicionales y la práctica de

jugar es fundamental para lograr un aprendizaje más dinámico y motivador, que se debería perseguir.

Lo antes mencionado, pone de manifiesto que las lecciones teóricas sobre gramática son esenciales para el aprendizaje de un segundo idioma, puesto que se requiere comprender la estructura y el uso adecuado de las normas gramaticales; no obstante, utilizar únicamente la gramática de forma conceptual no fomentará que los educandos adquieran conocimientos de manera amena. Así, es esencial combinar clases teóricas y tradicionales con actividades más dinámicas y activas que estimulen el aprendizaje de los estudiantes.

El aprendizaje constituye un proceso activo en el que, gracias a sus conocimientos previos, el estudiante obtiene nuevos saberes a través del juego. En otras palabras, cuando el educando aprende ciertos contenidos mediante materiales lúdicos, es porque ya había adquirido conocimientos teóricos en clase acerca del tema abordado en el juego (Costa, 2018, p. 22).

Por ser considerado una actividad, en algunos casos, los juegos con propósitos educativos suelen ser vistos como una pérdida de tiempo y sin ninguna relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esa perspectiva, el juego es considerado como actividades ligeras y superficiales debido a la desvalorización del acto de jugar.

Sin embargo, para Luckesi (2015, p. 2):

Así, el juego se convierte en un acto profundo de atención a la existencia, de forma creativa, divertida e incluso cómica, considerando las particularidades de cada etapa y de cada situación de la vida. La profundidad, en este caso, ofrece ligereza, que se distingue de la ligereza. La ligereza se relaciona con un vínculo profundo con nosotros mismos, con nuestro ser, con el centro de nuestro propósito. Lo hondo es liviano y, por ello, distinto de remordimiento.

En este mismo contexto, Kishimoto (2017) señala que la actividad lúdica, al ser realizada de manera natural, ofrece múltiples beneficios, como el desenvolvimiento

de aspectos físicos, éticos y sociales de los participantes. Al planificar clases lúdicas, el profesor debe garantizar las condiciones adecuadas para la acción intencional, mejorando así las situaciones de aprendizaje al incorporar alegría, placer y la capacidad de acción activa, creativa, autónoma y motivadora.

De esta manera, el juego, como actividad recreativa, ha ido ocupando un lugar más relevante, pues se destaca como una herramienta educativa importante para ser aplicada en el aula, ya que durante el juego los estudiantes pueden generar negociaciones significativas que fomentan la creatividad e interés de los estudiantes, indiferentemente de su edad, lo cual mejora la autoconfianza y las habilidades tanto cognitivas como sociales.

Asimismo, una actividad lúdica adecuadamente organizada y con metas definidas permite no solo la cohesión del grupo y la obtención de conocimientos sobre temas concretos, sino también la ocasión de abordar cuestiones más delicadas como el respeto, el racismo, la intolerancia, la sexualidad, entre otros. Si bien, el educador debe estar consciente de su rol en los contextos de enseñanza, puesto que la acción deliberada posibilita la utilización de métodos y recursos adecuados para un aprendizaje relevante. Así, toda actividad, ya sea recreativa o no, se transforma en un recurso para enriquecer la acción educativa y la importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (MOURA, 2017).

En el mismo orden de ideas, para Marín (2018), La estrategia lúdica es fundamental en las clases diarias por su potencial para promover la participación y el interés de los estudiantes por aprender, ya que el juego se convierte en un valioso recurso didáctico que favorece la construcción activa del conocimiento, consolidándose en un aprendizaje significativo. Al ser una actividad agradable y estimulante, fomenta el crecimiento de destrezas cognitivas y emocionales en los educandos. Asimismo, posibilita tratar los contenidos curriculares de manera creativa y favorece la obtención de saberes de forma representativa.

La estrategia lúdica en la educación es esencial para fomentar el aprendizaje significativo en los alumnos. Según Quintanilla (2021), el juego facilita el desarrollo de distintas habilidades cognitivas y socioemocionales, así como estimula la creatividad y el pensamiento crítico. Mediante el juego, los alumnos tienen la

oportunidad de experimentar, explorar y solucionar problemas de forma activa y participativa. Esto ayuda a establecer un entorno propicio para el aprendizaje y facilita la obtención de nuevos saberes.

Para Hernández y Silva (2020) la estrategia lúdica se presenta como soporte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual promueve un aprendizaje activo y significativo, posibilitando que los estudiantes puedan involucrarse de manera integral en su propio proceso educativo, ya que el juego, además de ser una mera actividad recreativa, también es un medio a través del cual los estudiantes exploran, experimentan, descubren y generan su propio conocimiento. Por esa razón, es crucial que los educadores comprendan la importancia del juego y lo apliquen de forma efectiva en su labor pedagógica, generando espacios y vivencias lúdicas que promuevan el desarrollo completo de los educandos.

Por esta razón, Luckesi (2014) sostiene que no se puede capacitar a nuevos docentes de forma lúdica si sus educadores en formación no comprenden la relevancia que esta desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La felicidad, en términos generales, se asocia con el disfrute y la autonomía, por lo que el juego como herramienta educativa puede ser valioso para el aprendizaje personalizado y un aspecto crucial de español como lengua extranjera. Diferenciado, ya que brinda a los estudiantes diversas oportunidades de involucrarse en el proceso de aprendizaje, como la participación activa y el liderazgo en el aula. Importante, ya que los estudiantes pueden identificar el idioma español como un ambiente para generar significado, en un contexto de utilización genuina del lenguaje.

Metodología

Este trabajo tiene un carácter exploratorio y pretende formular preguntas o un problema. Según Lakatos y Marconi (2003), este método posibilita la obtención de descripciones tanto numéricas como cualitativas mediante procedimientos sistemáticos para el análisis de información. La metodología empleada en esta investigación fue de carácter cualitativo, debido a la escasa cantidad de participantes implicados y los objetivos de la investigación ya establecidos.

De acuerdo con Córdova y Silveira (2009, p. 31), “la investigación cualitativa no se centra en la representación numérica, sino en profundizar la comprensión de un grupo social, una organización, etc.” En otras palabras, la finalidad de la muestra es generar información fresca o específica sobre el tema estudiado.

Así, para la recolección de datos se utilizaron como instrumentos de investigación la entrevista semiestructurada y la observación de clase, realizadas con tres docentes de licenciatura Letras Español de la Universidad Estadual do Piauí. Según Lakatos y Marconi (2003), Las entrevistas y observaciones son esenciales, ya que incentivan al investigador a interactuar directamente con la realidad analizada, constituyendo un recurso por excelencia en la investigación social para la recopilación de datos. Al principio, los investigadores examinaron la literatura acerca de las teorías del juego y su importancia en la enseñanza de español como lengua extranjera.

En un segundo paso, mediante una entrevista semiestructurada, se pretendió determinar si los docentes otorgan importancia a la lúdica durante el proceso de formación inicial. Finalmente, la evaluación de los datos se sustentó en el análisis de contenido de Bardin (2009, p. 49), “se trata de un conjunto de métodos para analizar las comunicaciones que buscan obtener indicadores que ayuden a deducir información sobre las condiciones de producción y recepción de dichos mensajes”.

Resultados y Discusión

En un principio, se llevó a cabo una observación en el aula para investigar si se emplea el juego en las lecciones de español. En una etapa posterior, mediante una entrevista semiestructurada individual, se intentó determinar si los docentes de español consideran que el juego tiene relevancia a lo largo de su formación inicial.

La importancia del juego en la clase de idiomas español

Al preguntarle acerca de la importancia del juego como un elemento esencial en la formación inicial de docentes de español, los docentes participantes coincidieron en sus respuestas, admitiendo la significancia del tema estudiado. Se puede observar en los extractos de las respuestas que se reproducen a continuación:

Docente 1: Sí, considero que es un asunto importante para abordar. Estamos en una etapa de aprendizaje distinta a lo tradicional. Hoy, tengo una visión diferente acerca de la educación. Nuestra meta es lograr que los estudiantes aprendan de una forma más dinámica y comprometida. Por eso, como docente hago énfasis en aplicar el juego en las actividades diarias en el área de español, ya que permite que los estudiantes puedan interaccionar de una manera amena entre sus colegas, logrando así que ellos puedan beneficiarse de los diversos procesos de aprendizaje.

Docente 2: Pienso que al introducir actividades lúdicas en las clases de español, de forma genuina se le da un nuevo sentido a las clases, que por lo general siguen un formato más tradicional. Asimismo, el juego en las aulas de español representa una manera de motivación, en las que el estudiante de forma general se sienta a gusto al aprender. También, pienso al promover actividades lúdicas en las clases de español, todo actuará como un motor de motivación e interés para los estudiantes no sientan limitaciones al momento de hablar la lengua extranjera.

Docente 3: Pienso que sin lugar a dudas es un asunto muy importante, el hecho de que por medio de actividades lúdica, la clase se mantenga motivada y entusiasmada, hace que los estudiantes puedan consolidar sus conocimientos en el idioma extranjero y puedan apropiarse de sus habilidades para ponerlas en práctica.

Relacionando los extractos anteriores es posible aludir a las consideraciones. Otro punto de reflexión importante en el discurso de los profesores participantes es la necesidad de una enseñanza con propuestas diferentes a las tradicionales. **El docente 1** dice: “Estamos en un período de enseñanza diferente a lo tradicional”. **El docente 2** dice: “Porque es una buena manera de intentar dar un nuevo significado a las clases que tienen un formato más tradicional”. En este sentido, se puede relacionar con la crítica hecha por Freire (1982) con lo que llamó educación bancaria, en la que el docente era considerado (depositante) además de catalogarse como

el poseedor de todos los conocimientos y responsable de transmitirlos a los estudiantes (depositarios) quienes, a su vez, sólo reciben el contenido pasivamente.

La lúdica como base para la formación del futuro profesor de español

A partir de las respuestas presentadas por **los docentes 1, 2 y 3**, fue posible identificar la importancia de incluir el juego en toda la formación de profesores de la lengua española. La actividad lúdica es considerada por los participantes de la entrevista como un tema cuyos profesores no tienen ese dominio práctico, lo que hace que el juego con fines educativos sea deficiente entendido, como se muestra en los extractos siguientes:

Docente 1: Creo que sí, debería estar presente en el currículum de formación profesores. Normalmente no tenemos esta formación en el curso de pre-grado. Mi compañero y yo, que trabajamos con actividades lúdicas, incentivamos al resto de los colegas de trabajo a formar equipos para tener apoyo en la ejecución de estrategias que a través del juego puedan desarrollar sus conocimientos y puedan comunicarse en la lengua extranjera.

Docente 2 y 3: No vemos ningún tipo de incentivo por parte de la coordinación de español de la universidad, lo vemos como un interés más de nuestra parte. No hay estímulo ni entrenamiento sobre la manera eficaz en que se podría poner en práctica el juego en todas las disciplinas de la licenciatura en letras español. Creo que es importante que entendamos el verdadero uso de actividades lúdicas, pues vemos que hay mucha gente que confunde lo lúdico con jugar, y no lo percibimos así. Creo que podría tener algún tipo de entrenamiento formación continua para los docentes aquí porque la mayoría es resultado de una formación en el que el juego no era visto como una herramienta capaz de transformar el conocimiento de los estudiantes.

Con relación a lo mencionado por los docentes entrevistados, la estrategia lúdica juega un papel fundamental en el ámbito educativo debido a sus múltiples

beneficios. De acuerdo con Bona (2021), el juego impulsa el proceso de enseñanza-aprendizaje al transformarlo en una experiencia relevante y disfrutable para el alumnado. Al aplicar esta estrategia, se fomenta la motivación interna, la curiosidad y la independencia, dado que el estudiante se transforma en el actor principal de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, el juego fomenta el crecimiento de competencias como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones, mientras refuerza la conexión entre profesores y estudiantes. En esta línea, la estrategia lúdica se presenta como un recurso efectivo para alcanzar una educación más activa, involucrada y relevante.

A partir de las respuestas transcritas previamente, se puede concluir que los docentes señalaron que la ausencia de prácticas lúdicas durante su formación inicial les trajo dificultades en su trayectoria profesional. Ellos detectaron esta diferencia y optaron por investigar la diversión de manera independiente y su aplicación en el aula.

Según Luckesi (2014), un docente no puede ser lúdico si no entiende la relevancia del juego en su formación. Por esta causa, los profesores requieren una capacitación lúdica en los programas de formación inicial, ya que cuando una persona actúa de manera lúdica, experimenta una vivencia completa. Jugar, desempeñarse de forma recreativa, requiere el compromiso completo del ser humano, tanto físico como mental, simultáneamente. Al ser conocedor de estos elementos, el docente puede incorporar el juego en el aula, logrando que el aprendizaje sea más significativo y placentero.

En este contexto, al involucrarse en actividades recreativas, docentes y estudiantado se enfrentan a sus limitaciones personales al comunicarse a través de su cuerpo, manifestar su creatividad y representación. En otros términos, cuando el profesor vive experiencias lúdicas durante su formación, reconoce la relevancia del juego en su labor educativa.

Otro tema de análisis importante es la falta de comprensión sobre lo que es lúdico y cómo trabajar con actividades lúdicas en el aula. Se puede ver en el discurso del **Docente 2 y 3**: “Vemos que hay mucha gente que confunde jugar con jugar, y veo que no es así”. Según Kishimoto (2017), los profesores presentan

dificultades para afrontar el juego porque confunden una actitud intelectual y teórica con ausencia de juego, y porque en los cursos de formación docente no hay lugar para el ejercicio de la imaginación y la creación.

De igual forma, Kishimoto (2017, p. 136): en su mayor parte, los planes de estudio presentan una fragmentado sobre las relaciones existentes entre pensar, sentir, imaginar, jugar y para crear. En otras palabras, existe una concepción errónea del conocimiento, que lo ve sólo en su Dimensión “científica”.

En este sentido, a partir de las respuestas de los docentes, es posible ver que la lúdica es una práctica pedagógica importante para la enseñanza del idioma español y también se hace necesario incluir el juego en los cursos de formación del profesorado para que las actividades lúdicas pueden entenderse como una práctica docente puede ser de mucho valor significativo y placentero para los estudiantes.

Por último, durante las observaciones de las clases de español se logró notar que algunos profesionales de la educación en la institución ya mencionada si emplean el juego, pero este no está incluido dentro del plan de estudios del curso, lo que significa que la lúdica no es un componente esencial de la formación de los docentes de la coordinación de español. Estas afirmaciones fueron corroboradas en las entrevistas con los profesores, quienes expresaron que la inclusión de actividades lúdicas en sus lecciones sería el resultado de la automotivación.

A partir de las ideas de los docentes identificados, se pudo confirmar la relevancia del juego en la enseñanza de una lengua extranjera, la cual se convierte para el estudiante en significativa, creativa, activa, crítica y placentera, indiferentemente de cualquier contexto educativo. Luckesi (2014) sostiene que las actividades lúdicas en la educación son métodos que brindan al estudiante experiencias completas, facilitando su avance físico, cognitivo y emocional.

También se notó que existió consenso entre los participantes de la investigación sobre la importancia de incorporar el juego en la formación del profesorado de español, ya que ofrece una práctica educativa variada y humanizada. Los educadores, al no haber tenido experiencia con el juego en su formación, desarrollan

numerosas ideas y pudiesen tener una idea errada acerca del papel que desempeña el juego en la enseñanza del idioma español.

A partir de esta investigación, se llegó a la conclusión de que es fundamental diversificar las prácticas docentes, ya que cada individuo tiene su propio estilo de aprendizaje en diversos momentos. Es esencial reflexionar continuamente sobre el proceso de formación inicial de los docentes de español; de esta manera, se podrá entender más a fondo las necesidades de los estudiantes y, en consecuencia, ajustar la práctica docente en cada contexto, brindando así mejores condiciones de enseñanza-aprendizaje.

El uso de actividades lúdicas pudo contribuir de manera positiva para la socialización del estudiante con la lengua española, lo que puede despertar el interés de ellos por aprender una lengua extranjera de una manera más placentera. Con base en estos resultados, se considera que esta investigación contribuyó en la demostración de importancia que tiene el implementar actividades lúdicas en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

Referências

- ARAÚJO, E. R. **O jogo como recurso lúdico no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (Ele)**. Campina Grande, 2022, 21 p.
- ARNAU, L. **Metodologías lúdicas para la personalización del aprendizaje**. Graó. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 2009.
- BONA, C. **La educación disruptiva: Hacia una escuela que emociona y transforma**. Penguin Random House Grupo Editorial, 2021.
- COSTA, C. S. M. **Atividades Lúdicas no Ensino do Espanhol**. João Pessoa, 2018, 62 p.
- CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Editores Pontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, C. C. Artslit e a formação lúdica do professor de língua inglesa. In: ROCHA C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (orgs.). **Língua estrangeira para crianças: ensino aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Editores Pontes, 2010.

GARCÉS, M. **Escuela de rebeldes**. Barcelona: Anagrama, 2019.

GRANDO, G. **O lúdico na aquisição de vocabulário na língua inglesa**. Trabalho de conclusão de curso (Especialista em mídias na educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HERNÁNDEZ, R. Y SILVA, F. **Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera**. Cultura, Educación y Sociedad, 11(2). 207-220, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.13>

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage, 2017.

LUCKESI, C. **Brincar e seriedade. Luckesi–ludicidade, atividades lúdicas**, 2015. Disponível em: <http://luckesi002.blogspot.com/search?q=11+-+Brincar+e+seriedade>.

LUCKESI, C. **Ludicidade e formação do educador**. Salvador: Revista Entreideias, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

MARÍN, I. ¿Jugamos?: Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación. Barcelona: Paidós Educación, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

QUINTANILLA, N. **Estrategias lúdicas dirigidas a la enseñanza de la matemática a nivel de Educación Primaria**. Mérito–Revista De Educación, 2(6), 2021, p. 143–157 <https://doi.org/10.33996/merito.v2i6.261>

SQUIRE, K. **Videojuegos y aprendizaje: Una introducción a la gamificación**. Routledge. 2021.

TONELLI, F; CRUZADO, G. M. **Jogos de língua espanhola: Um projeto para promoção linguística e motivação de estudantes de EM**. Revista Compartilhar, 2017, v. 2 n. 1, p. 33-36. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/compartilhar/article/view/525>

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESCRITA COLABORATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA COM O GOOGLE DOCS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Kaio César Pinheiro da Silva¹

Luzia Mirian Ferreira de Sousa²

Resumo: Partindo dos preceitos norteadores do avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) aplicadas ao ensino de Língua Estrangeira (LE) sob a luz de estudos da Linguística Aplicada (LA), o presente trabalho propõe o desenvolvimento de estudos teóricos sobre o uso de tecnologias digitais aplicadas ao ensino de LE, tomando como recurso principal o *Google Docs* a partir do relato de experiência vivenciado em uma oficina ministrada em um evento acadêmico. Diante disso, o presente artigo tem por objetivo principal apresentar, a partir da experiência relatada, a escrita criativa colaborativa em Língua Estrangeira através do uso do *Google Docs*. Desse delineamento geral, obtemos como objetivos específicos: i. Discutir sobre o uso das TDICs no ensino de idiomas, com foco na escrita e ii. Relatar como foi à realização dessa proposta didática que teve o *Google Docs* como recurso para propor a escrita colaborativa entre os estudantes. Para endossar nossas discussões, tomamos as reflexões e Cabral e Michalski (2017) sobre o letramento digital no ensino de línguas, além das contribuições de Magadán (2013) ao discutir questões relacionadas à interação da tecnologia na sala de aula, assim

1 Professor Substituto do Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus I – Campina Grande – PB. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. E-mail: profkaioczar@gmail.com

2 Professora de Língua Espanhola da Rede Ensino Municipal da cidade de Monteiro/PB. Preceptora da Residência Pedagógica Língua Espanhola (UEPB-Campus VI/Monteiro). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola. Monteiro/PB, Brasil. E-mail: luziamirian@gmail.com.

como os estudos de Soares de Oliveira & Silva Góes (2021) com o *Google Docs* na aprendizagem colaborativa. Valendo-se de uma pesquisa de cunho bibliográfica, experimental, sendo a partir das discussões breves, propostas, focamos na descrição da experiência vivenciada com esse recurso na escrita colaborativa.

Palavras-Chave: TDICs, Escrita Criativa – Colaborativa, *Google Docs*, Relato de Experiência.

Introdução

Ao discutir sobre o ensino de Língua Estrangeira (LE), nos deparamos com discussões sobre o ensino baseados em competências e habilidades. Levando em consideração a discussão posta, fazemos aqui, um recorte sobre o ensino de LE com foco na escrita, envolvendo involuntariamente o processo de leitura. A partir de tais objetivações, tomamos as questões proposta por Madagán (2013), como ponta pé inicial para o desenvolvimento de nossas discussões, ao tratar sobre o desafio do professor no processo de ensinar a escrever, quando pergunta “[...] Como guiamos nossos alunos na tarefa de desenvolver o texto? Identificamos com eles segundo nossas experiências como escritores ou avaliamos seus textos segundo nossos gostos e preferências como leitores?” (Magadán, 2013, p. 95 (tradução autoral))³ Ao tomar esses questionamentos iniciais propostos pela autora, buscamos, aqui refletir sobre a escrita de forma que possa pôr em jogo as experiências e gostos dos estudantes, norteando, orientando-os no processo produtivo da escrita.

Quando falamos de escrita podemos no referir ao processo de imaginação e composição do escrito, ao mesmo momento que posto o texto ou à(s) instância(s) de revisão. Como docentes de Língua e Literatura, sabemos-sem dúvidas-que escrever no é um produto romântico e instantâneo de um momento de inspiração; se trata de

3 “[...] ¿cómo guiamos a nuestros alumnos en la tarea de desarrollar un texto? ¿Nos identificamos con ellos según nuestras experiencias como escritores o evaluamos sus textos según nuestros gustos y preferencias como lectores?”. (Madagán, 2013, p. 95)

uma ida e volta de ideias e expressões até finalmente encontrar “a palavra certa” (como proferia Gustave Flaubert) (Magadán, 2013, p. 96) (Tradução autoral)⁴.

O proposto pela autora ao discorrer sobre o processo de escrita como uma prática que exige do escritor caminhos importantes a ser levado em consideração, assim como postulado por Linda Flower (1979) e bem ressaltado por Magadán (2013), entre o registro de ideias apresentadas pela autora, a escrita do eu para mim, e conseqüentemente a escrita do ‘eu para o outro’, como pontuado por Magadán (2013), baseada nos estudos de Linda (1979) sobre o processo de escrita, “[...] escrever para que alguém nos entenda”⁵. (p. 97) (tradução autoral). Havendo, portando, a preocupação no desenvolvimento de uma escrita que atenda esses passos de tomar nota, apontamentos, a partir dos códigos do escritor e conseqüentemente converte-los para que possam ser acessíveis ao leitor.

Tratando desse percurso descrito, apresentamos o relato de experiência vivenciado em uma oficina, que segue um percurso semelhante, de produção escrita ‘despreocupada’, o lançar de ideias no papel, como apresentada pela autora, na prosa de escritor, e conseqüentemente, uma revisão a fim de que se estabeleça a comunicação, como mencionado anteriormente, em informar ao outro, gerando a compreensão comunicativa, o que configura a revisão textual, natural no processo de escrita.

Flower (1979) citada por Magadán (2013), sobre a prosa de escritor “[...] sua “função”, se trata de um texto em que o escritor se expressa para si mesmo. É o registro de seu próprio pensamento verbal. [...]”⁶ (Magadán, 2013, p. 97) (tradução autoral) ao tomamos as colocações postuladas anteriormente sobre a prosa do

4 Cuando hablamos de escritura podemos referirnos al proceso de imaginación y composición del escrito, al momento mismo de la puesta en texto o a la(s) instancia(s) de revisión. Como docentes de Lengua y Literatura, sabemos-sin duda-que escribir no es el producto romántico e instantáneo de un rapto de inspiración: se trata de un ida y vuelta de ideas y expresiones hasta finalmente encontrar “la palabra justa” (como prefería Gustave Flaubert). (Magadán, 2013, p. 96)

5 “[...] escribir para que alguien nos entienda”. (Magadán, 2013, p. 97)

6 “[...] su “función”, se trata de un texto en el que el escritor se expresa para sí mismo. Es el registro de su propio pensamiento verbal. [...]”. (Magadán, 2013, p. 97)

escritor como um registro de pensamentos, de um código, que por muitas vezes só é compreensível ao próprio escritor, associamos diretamente a funcionalidade de pode assumir o documento do *Google*, incorporado à prática de uma escrita colaborativa, pode exercer a função caderno de anotações que poder ser decodificado pelo próprio escritor, assim como os demais que interagem no processo produtivo.

Ao associar a prática da escrita colaborativa com o recurso da *Google* nos deparamos com o processo evolutivo das Tecnologias Digitais (TD) quanto à interação, comunicação como elementos que favorecem a agilidade por meio da colaboração. A fim de que possamos perceber esse percurso, Magadán (2013) apresenta que:

Año atrás, antes da era dos processadores de texto, costumava-se trabalhar com manuscritos para logo passar a limpo em uma folha branca, na máquina de escrever. Este processo – que relatado a nossos alunos poderá soar arcaico – o que varia fundamentalmente: as ferramentas de escrita já não são o lápis ou caneta e papel, agora, para produzir um texto, dispomos frente a uma tela (de um celular ou de uma computador) e começamos a mover nossos dedos mais ou menos, com certa agilidade, em um teclado. Mas, quando nos convencemos de que nosso texto está pronto, que já está “passado a limpo”? (Magadán, 2013, p. 95 (tradução autoral)).⁷

Com o avanço das tecnologias, veio conseqüentemente à mudança na forma de comunicação, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da escrita como competência linguística. Fazendo o percurso do manuscrito até o par teclado e tela, levando em conta a interação em tempo real, assim como a colaboração na construção do saber, como pontuado por Paulo Freire.

⁷ Años atrás, antes de la era de los procesadores de texto, solíamos trabajar con manuscritos para luego pasarlos en limpio en una hoja en blanco, en la máquina de escribir. Este proceso –que relatado a nuestros alumnos podrá sonar arcaico– ha variado fundamentalmente: las herramientas de escritura ya no son el lápiz o la lapicera y el papel; ahora, para producir un texto, nos disponemos frente a una pantalla (de un celular o de una computadora) y desplazamos nuestros dedos más o menos ágilmente en un teclado. Pero, ¿cuándo nos convencemos de que nuestro texto está listo, que ya está “pasado en limpio”? (Magadán, 2013, p. 95)

Diante do percorrido sobre o ensino de LE com foco na escrita, assim como seu avanço em meio às transformações sociais e tecnológicas, dando ênfase na construção de uma escrita colaborativa como prática relevante para a formação social e profissional do estudante, no que se refere ao compartilhamento de conhecimentos, interação a desenvolver uma prática social transformadora e participativa. Reforçamos os objetivos estabelecidos, neste trabalho, de: apresentar, através do relato de experiência, a escrita criativa colaborativa em Língua Estrangeira através do uso do *Google Docs*. Tendo como objetivos específicos: i. Discutir sobre o uso das TDICs no ensino de idiomas, com foco na prática escrita e ii. Relatar, a partir da experiência vivenciada ao ministrar uma oficina em um evento acadêmico, como foi à realização desta proposta de ter o *Google*, o *Docs* como recurso para propor a escrita colaborativa entre os estudantes.

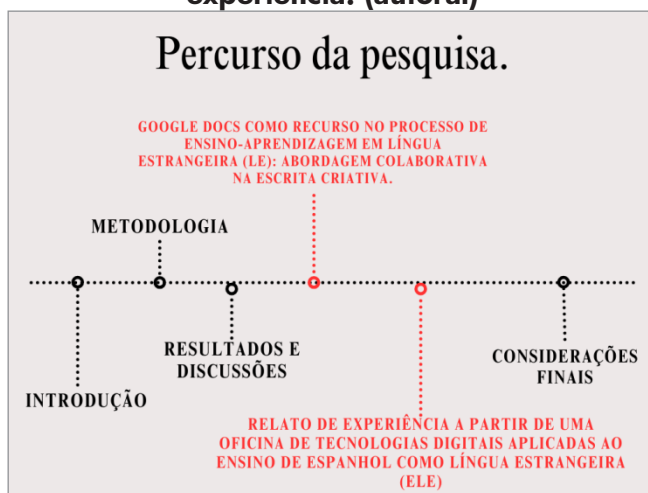
A partir do dissertado, brevemente, recordando os objetivos estabelecidos, reforçamos a importância de discutir sobre a inserção de recursos tecnológicos nas aulas de língua estrangeiras, com foco, delimitado neste trabalho, a produção escrita de forma criativa e colaborativa como ponta pé inicial a formação cidadã, profissional dos nossos estudantes. A partir de então organizamos o presente trabalho nessa breve apresentação de questões a ser discutida, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da investigação, seguida os resultados e discussões, que consta duas subseções tendo o *Google Docs* como recurso no processo de ensino-aprendizagem em LE na escrita colaborativa e a apresentação do relato de experiência, sendo fechada com as considerações acerca das discussões e experiência vivida nessa proposta didática desenvolvida.

METODOLOGIA

A escrita em Língua Estrangeira (LE) é tema de discussões acadêmicas quando a metodologias que auxiliem na produção como forma de proporcionar melhor desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. A partir de então o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfico, acerca de estudos sobre a escrita em LE, além do uso das Tecnologias Digitais da Informação de Comunicação (TDICs) como recursos que auxiliam no

desenvolvimento das competências linguísticas comunicativas dos estudantes. Características essas que são demonstradas através do relato de experiência da oficina ministrada em um evento acadêmico, tendo como título: *Tecnologias Digitais a favor da Escrita Colaborativa em Língua Estrangeira: Google Docs*, a fim de provocar reflexões sobre a inserção de tais recursos na sala de aula de LE. Para melhor expressar o passo a passo, como será conduzida a pesquisa, apresentamos um diagrama como forma de ilustrar como se dará o desenvolvimento deste trabalho.

Figura 1: Diagrama do percurso da pesquisa, com destaque as partes em vermelho, como o ponto que concerne ao relato de experiência. (autoral)



Fonte: autoria própria

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Seguindo o percurso proposto no desenvolvimento deste trabalho, que tem como ponto principal o relato de experiência da prática de escrita colaborativa com o *Google Docs* como recurso didático, invertemos a ordem para discussões e consequentemente resultados, organizado de forma a tecer considerações sobre esse recurso, *Google Docs*, no processo de ensino-aprendizagem de LE, a partir

de uma abordagem colaborativa na escrita e por fim apresentar o relato de experiência a partir da Oficina: *Tecnologias Digitais a favor da Escrita Colaborativa em Língua Estrangeira: Google Docs*, ministrada em um evento acadêmico.

Google Docs como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE): abordagem colaborativa na escrita criativa.

Levando em consideração o que discurremos no início deste trabalho, acerca da produção escrita, no que diz respeito à relação que estabelecemos, em nossas discussões, entre as tecnologias digitais, *Google Docs*, e a escrita colaborativa como metodologia a desenvolver a competência escrita em nossos estudantes, com foco na escrita em língua estrangeira. Focamos, aqui, nossa atenção em como o recurso da *Google* pode contribuir e auxiliar em nossas práticas docentes.

Magadán (2013), iluminada pelos estudos de Flower (1979) destaca o processo de escrita como prática natural de enumeração, anotação de informações, discursos, narrativas, cheio de ‘códigos’ como postulado pelas autoras, em que só o autor compreende, levando, conseqüentemente, a transposição do ‘código’ para uma fonte palpável ao leitor, o que seria representada pela revisão, decodificação, pensando no comunicar da informação que se quer apresentar. O que nem sempre se configura por uma revisão ortográfica, mas sim uma adaptabilidade ao entendimento do leitor. Para tanto, consideramos que a relação clara entre o discutido e a prática de escrita colaborativa se associa em com as funcionalidades do *Google Docs*, a partir do momento em que os participantes, internautas⁸, apresentam seus códigos, entendimentos, narrativas, e ao mesmo tempo os demais tentam decodificar, processando para logo mais adicionar suas contribuições na construção de uma narrativa. O que permite a troca de ideias, informações, sugestões, na construção texto

8 Neologismo criado como forma de definir pessoas que usam do advento da internet para interagir, nesse referido caso, os que interagem no processo de escrita interativa pelo *Google Docs*, no caráter de simultaneidade.

de forma grupal, atendendo a transposição da ‘prosa do(s) escritor(es)’ para a ‘prosa do(s) leitor(es)’. Ou seja,

[...] a boa escrita estaria relacionada à transformação de expressões privadas ou “em código” –cujos significados só o escritor entende– a uma estrutura e a um estilo centrado no leitor. Também, na edição de um primeiro rascunho, resulta fundamental converter esses apontamentos as narrativas espontâneas em um conjunto hierarquizado de proposições conceituais. A pura correção de erros ortográficos pode esperar mais um pouco. (Flower (1979) apud Magadán (2013, p. 98) (Tradução autoral)).⁹

A forma como a autora apresenta, corrobora a prática de escrita colaborativa no ato de expressar suas primeiras impressões acerca do que está sendo trabalhado, e consequentemente, de forma coletiva, organizar, reestruturar o texto para estabelecer os preceitos da ‘prosa do leitor’ como apresentamos em nossas discussões anteriores. Verificando questões ortográficas, coesão e coerência, além do compartilhamento de ideias e opiniões, deixadas em forma de comentários¹⁰, como sugestão, no próprio arquivo, sendo utilizado para além da sala de aula, assim como de uma prática com tempo limitado, como será demonstrado posteriormente, no relato de experiência. A partir do discutido, a autora pontua, sobre escrever, que

9 [...] la buena escritura estaría dada por la transformación de expresiones privadas o “en código” –cuyos significados solo el escritor entiende– a una estructura y a un estilo centrados en el lector. También, en la edición de un primer borrador, resulta fundamental convertir esos listados o narrativos espontáneos en un conjunto jerarquizado de proposiciones conceptuales. La pura corrección de errores ortográficos puede aún esperar. (Flower (1979) apud Magadán, 2013, p. 98)

10 Na prática relatada, como experiência, da oficina, não dispusemos de tempo suficiente para a realização da prática de revisão colaborativa, coletiva, havendo um momento de compartilhamento, curto, na seleção do título de forma rápida, devido ao tempo, e de forma oral, visto que estava sendo projetado o processo de escrita colaborativa. (dispomos de projeto, computador e acesso a internet de todos os participantes).

[...] é sempre uma tarefa demandante: queremos expressar algo, queremos que seja compreensível, queremos comunicar de forma elegante e precisa. E ensinar a escrever costuma ser um grande desafio? Como guiamos nossos alunos na tarefa de desenvolver um texto? Identificamos com eles segundo nossas experiências como escritores ou avaliamos seus textos segundo nossos gostos e preferências como leitores? (Magadán, 2013, p. 95 (tradução autoral)).¹¹

Além do apresentado inicialmente, tomamos os questionamentos finais como norteadores para a condução das nossas discussões sobre a escrita colaborativa em língua estrangeira, como caminho a apresentar o relato de experiência ao ministrar uma oficina, para estudantes de graduação em Letras, tendo essa proposta o uso do *Google Docs* como recurso para a produção escrita de forma colaborativa.

Tendo a produção textual por meio do *Google Docs*, consideramos as abordagens apresentadas por Magadán, ao trazer dois momentos da produção escrita, sendo dividida como a prosa do escritor e prosa do leitor como passos para o desenvolvimento de uma escrita colaborativa, com características específicas de cada direção comunicativa, seja do escritor e leitor. Para tanto, a prosa do escritor, além da função, já discutida no decorrer do trabalho, conta com

[...] sua “estrutura”, reflete um caminho associativo e narrativo (em geral, se apresenta como uma lista e não se estabelecem relações casuais); é dizer, o processo de descobrimento do escritor sobre o tema que vai ser abordado. Por sua “linguagem o estilo verbal”, se baseia no uso de expressões privadas (com significados que só compreende o mesmo escritor), reflete as idas e voltas do

11 Escribir es siempre una tarea demandante: queremos expresar algo, queremos que sea comprensible, queremos comunicarlo de forma elegante y precisa. Y enseñar a escribir suele resultar un mayor desafío: Cómo guiamos a nuestros alumnos en la tarea de desarrollar un texto? Nos identificamos con ellos según nuestras experiencias como escritores o evaluamos sus textos según nuestros gustos y preferencias como lectores? (Magadán, 2013, p. 95).

pensamento e omite informação contextual (que, como o mesmo autor já conhece, se dá por suposição). (Magadán, 2013, p. 97 (tradução autoral)).¹²

Através da função, estrutura e linguagem ou estilo estabelecido pelo escritor, é possível desenvolver uma escrita em que se pode notar o caminho narrativo adotado pelo autor, assim como a linguagem adotada, sendo mais perceptível na escrita colaborativa quando há a necessidade de decodificar o que o outro está escrevendo para logo mais dar continuidade de forma coerente e coesa a fim de adicionar sua própria informação contextual, como veremos, a seguir, no relato da prática. Já quanto a prosa do leitor:

Por sua “função”, é uma tentativa deliberada de comunicar algo a um leitor. Por sua “estrutura” e por sua “linguagem ou estilo verbal”, oferece ao leitor uma organização retórica que gira em torno ao tema e ao objetivo central do texto. Para isso, criar uma linguagem e um contexto compartilhados entre o escritor e o leitor. (Magadán, 2013, p. 97 (tradução autoral)).¹³

Ao tratar das funções, estrutura e estilo verbal da prosa do leitor, fica clara a necessidade de da construção textual com princípios voltados ao entendimento do outro, facilmente identificado no processo de escrita colaborativa, já que se produz com o cuidado para que o outro possa compreender e dar continuidade a produção, assim como interagir, sugerir e acrescentar ao que já foi narrado,

12 Por su “estructura”, refleja un recorrido asociativo y narrativo (en general, se presenta como un listado y no se establecen relaciones causales); es decir, el proceso de descubrimiento del escritor sobre el tema que va a abordar. Por su “lenguaje o estilo verbal”, se basa en el uso de expresiones privadas (con significados que sólo comprende el mismo escritor), refleja las idas y vueltas del pensamiento y omite información contextual (que, como el mismo autor ya conoce, se da por supuesta). (Magadán, 2013, p. 97)

13 Por su “función”, es un intento deliberado de comunicar algo a un lector. Por su “estructura” y por su “lenguaje o estilo verbal”, ofrece al lector una organización retórica que gira en torno al tema y al objetivo central del texto. Para esto, crea un lenguaje y un contexto compartidos entre escritor y lector. (Magadán, 2013, p. 97).

escrito. A partir das observações destacadas pela autora, reforçamos que o estudo teórico acerca da escrita em língua estrangeira por meio de recursos tecnológicos destacou o *Google Docs*, como recurso didático na escrita colaborativa, criativa e acadêmica, e proposta didática para as aulas de língua estrangeira. Tendo como culminância, a presente proposta de oficina visa à produção textual, colaborativa, em língua espanhola levando em consideração os diversos níveis de aprendizagem da língua em foco.

Relato de Experiência a partir da Oficina de Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino Língua Estrangeira (LE)

A experiência aqui descrita, parte da vivenciada em um evento acadêmico, em que propus uma oficina, cujo título: *Tecnologias Digitais a favor da Escrita Colaborativa em Língua Estrangeira: Google Docs*, mesmo que não expresse no título da oficina, foi pensada, primeiramente para o ensino–aprendizagem da escrita, colaborativa e criativa, em língua espanhola. Mas no decorrer do processo, a oficina tomou um rumo diferente do proposto inicialmente, quanto à escrita em espanhol, não deixando de fluir a colaboração na produção criativa.

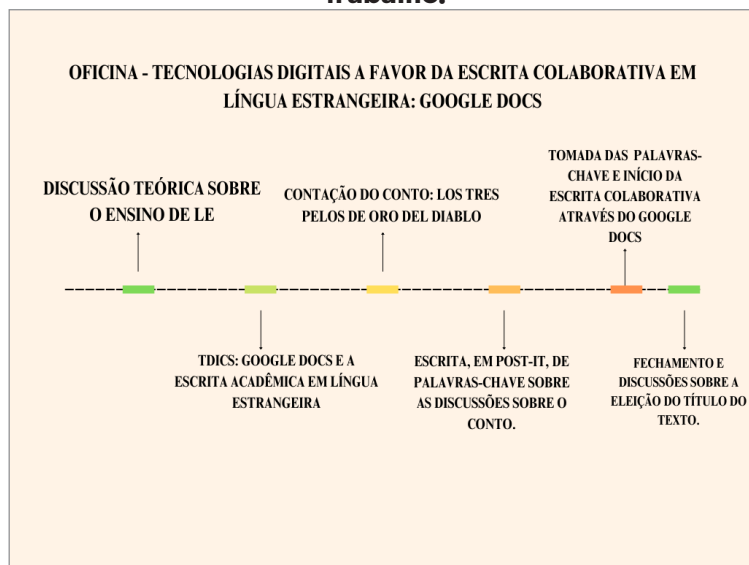
Durante o processo de planejamento da oficina, foram pensadas diversas possibilidades acerca do instigar os participantes, estudantes, no processo criativo do texto, levando em consideração que por se tratar de uma oficina, assume essa característica mais prática, focada na ação, mesmo em meio a explicações breves sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aplicadas ao ensino de Língua Estrangeira (LE). A oficina estava moldada, no planejamento, levando em consideração que seria composta por participantes professores, já licenciados, e estudantes das Licenciaturas em Letras, Inglês, espanhol e português.

A grande diversidade, variedade do público, da oficina, planejada inicialmente, pensando no público, estudantes do curso de letras espanhol, o que era esperado, foi moldada para atender a todos de forma a demonstrar que sim, há possibilidade de uso do *Google Docs* como recurso tecnológico para o ensino e aprendizagem da escrita criativa em português, inglês e espanhol, levando em

consideração a adaptabilidade para os diferentes níveis de desenvolvimento linguístico. Buscando sempre estabelecer um ensino em que se possam atender os preceitos básicos da escrita, como apresentados e discutido anteriormente, relacionados às etapas que configurariam a prática da escrita.

Para melhor ilustrar como ficou planejado e como se deu o desenvolvimento da oficina, representamos, aqui, um pequeno diagrama que demonstra a sequência de ações que conduziram o desenvolvimento desta aula, que aqui, é usada como relato de experiência como exemplo do uso de recursos tecnológicos, no caso o *Google Docs*, na escrita colaborativa-criativa em língua estrangeira, no caso, língua espanhola, como pensada inicialmente no planejamento, elaboração da proposta dessa oficina. Focamos nas instâncias da escrita proposta por Magadán (2013) no que se refere ao planejamento, escrita e revisão, que se fazem presente na prosa do escritor e prosa do leitor, na tentativa de ministrar a oficina, durante as duas horas de aula, a fim de observar esse processo na prática.

Figura 2: Diagrama que apresenta a sequência de ações desenvolvidas na realização da oficina: Tecnologias Digitais a favor da Escrita Colaborativa em Língua Estrangeira: Google Docs que aqui é relatada, fonte de estudo e desenvolvimento deste trabalho.



Fonte: autoria própria

Como mencionado, a oficina foi ofertada em um evento universitário de formação em Letras, a ponto que possa contribuir para todos os cursos de Letras da Instituição. Evento que contava com a contemplação de vários eixos relacionados à Formação Docente, Tecnologias Digitais aplicadas ao ensino de línguas e entre outros. A partir desses eixos, propus a oficina intitulada: *Tecnologias Digitais a favor da Escrita Colaborativa em Língua Estrangeira: Google Docs*. Para melhor entender, descreveremos o passo a passo e como foi desenvolvida a oficina e por fim apresentamos o produto dessa oficina ministrada.

No primeiro momento, com auxílio de slides e projetor apresentamos e desenvolvemos, de forma breve, discussões sobre o ensino de língua estrangeira, sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), os avanços, e considerações sobre essa parceria entre as TDICs e o ensino de Língua Estrangeira (LE). Para que pudéssemos desenvolver uma linha tênue sobre a base teórica apresentada e a proposta prática que seria desenvolvida, como forma de casar a teoria e prática associada à formação docente, em outras palavras, a Linguística Aplicada (LA) ao ensino de Língua Estrangeira, contando com o auxílio das Tecnologias Digitais (TD).

Após a apreciação de alguns fundamentos que nortearam as práticas desenvolvidas, iniciamos o processo de contação de história, o conto *Los Tres Pelos de Oro del Diablo*¹⁴ Uma versão, em espanhol, dos Irmãos Grimm, como justificado anteriormente, a diversidade do público da oficina não possibilitou a leitura coletiva, em voz alta, do conto, visto que o texto se encontrava em espanhol. Para tanto, foi adotada a opção de projetar, para todos. O conto em espanhol, realizando a contação da história em português, mediada por mim. A narrativa se deu de forma em que por momentos, adicionava comentários sobre o desvelar do enredo, da história, e em alguns momentos mencionava termos em espanhol estabelecendo

14 O Conto foi disponibilizado em PDF com acesso por meio do QR-Code projetado, como forma de que pudesse acompanhar não somente pelo que estava sendo projetado, como também ter o domínio de acesso do mesmo arquivo via PDF em seu telefone celular. (Explico que o conto foi recortado do livro, *Cuentos de los Hermanos Grimm*, fornecendo as devidas referências bibliográficas, caso alguém deseje pesquisar e ter acesso ao documento na íntegra, adicionado no *Google Drive* e compartilhado, somente o arquivo em questão, contendo o conto, em forma de QR-Code e Link de acesso também, estando programado somente para leitura).

uma inserção de palavras da língua. Ao término da contação de história, dediquei momentos para que os participantes pudessem interagir deixando suas impressões sobre o conto.

Na sequência, distribuí *post-it* entre os participantes para que pudesse escrever uma palavra que, para eles, representavam o que sentiam, o que entenderam, a moral, a lição que tiraram do conto compartilhado oralmente. Em seguida pedi que pudesse dobrar o *post-it* e depositar em uma pequena caixinha para que pudéssemos partir para o momento seguinte, que já caminhava para pouco mais de uma hora de oficina. Expliquei que iríamos sortear as palavras depositadas na caixinha e cada participante, um por vez, ordem definida democraticamente entre eles, estabelecendo o seguinte ponto, deveriam começar uma narrativa em que contenha a palavra retirada no sorteio, sendo que o próximo a escrever deveria pôr atenção no que foi escrito anteriormente pelo colega a fim de que possa dar continuidade de forma lógica, coerente e coesa, dando continuidade na narrativa. Sendo que foi projetada anterior a prática, o QR-Code e Link, de forma que todos pudessem ingressar como editores do documento, de acesso ao *Google Docs* onde o texto, produção, narrativa seria construída, levando em consideração a diversidade do grupo, a produção foi proposta para ser escrita na Língua Materna (LM), sendo aplicável em no ensino de qualquer outra língua.

Após verificar que todos, tivessem acesso ao documento, por meio de seus telefones celulares, pedi que de forma ordenada, cada um começasse a compartilhar sua narrativa em que envolvesse a palavra sorteada. Vale a pena mencionar que os documentos no *Google Docs* após início da escrita, mesmo que todos tivessem acesso, estava sendo projetado a fim de que pudéssemos visualizar como estava sendo formado, além de pedir que não se preocupassem, inicialmente, com questões ortográficas, da língua, porque seria revisto comentado e discutido coletivamente após o término da produção. Para facilitar a identificação da contribuição de cada um, pedi que pudessem mudar a cor da fonte, da letra, construindo, portanto, um texto cheio de mundos, impressões, pensamentos e sentimentos de forma que se conectam, estabelecendo uma ligação com os ‘códigos’, dos escritores, compartilhados.

Figura 3: ¹⁵Print do texto produzido, como fruto da oficina: Tecnologias Digitais a favor da Escrita Colaborativa em Língua Estrangeira: Google Docs, ministrada no evento acadêmico voltado para os estudantes dos cursos de Letras (Português, Espanhol e Inglês).

SOBRE A VIDA

Tudo tem começo, meio e fim. A vida se resume em momentos baseados em fatos reais e necessitamos da fé para seguir adiante em meio a estes caminhos.

É notório que tudo na vida tem coisas de nos deixar cabisbaixo e sem nenhum tipo de vontade de prosseguir nela, porém devemos ter um pouco mais de animação e coragem para enfrentar os desafios da vida, pois o que espera no final de tudo isso, pode ser algo extraordinário. Assim a alegria que se tem em pensar e aprender, faz-nos pensar e aprender ainda mais com a vida.

Porém, o momento mais difícil de todo o processo chamado vida, é justamente lidar com pessoas que acreditamos ser nossas amigas(os), mas quando menos esperamos somos impregnados pela falsidade ao nosso redor, geralmente o que nos machuca vem de quem menos esperamos.

É como vemos nas Lendas, Mitos e Fábulas- tudo faz parte de um processo de maturação, onde podemos aprender com as dores e reverberar mudanças para assim se fortalecer sobre a verdadeira moral, é assim que crescemos...

E por isso o amor supera todos os obstáculos da vida. Por isso muitas das vezes acabamos recorrendo ao mundo lúdico, para fugir dessa realidade que nos assombra.

Mas, diante de tudo devemos ter esperança para levar a vida com leveza e saber como reagir diante dos problemas que aparecem.

Agora pare pra pensar, o poder que é a vida, te levando a viver sem fronteiras, enfrentar complexidades e facilidades, mas que ao final, tudo envolve a imaginação pessoal que envolve tudo que aqui já foi citado. THE END!

Fonte: autoria própria

Após a contribuição de todos, seus acréscimos, acompanhando todo o processo, realizamos uma verificação rápida, com pequenos ajustes quanto às vírgulas, acentos e outras questões de fácil resolução, que não configura uma revisão detalhada, já que não dispúnhamos do tempo necessário. Chegando a discutir um ponto crucial para o encerramento da oficina, o **título** do texto, qual

15 Produto da oficina ministrada. As cores aqui representam a contribuição de cada integrante da oficina de forma a compor a dinâmica de escrita colaborativa. *Observação:* devido ao pouco tempo, duas horas de duração, não foi possível fazer uma revisão adequada da escrita, ortografia, coesão, coerência e entre outros pontos importantes. Mas vi como de extrema importância, apresentar-lhes dessa forma, porque expressa da melhor forma a naturalidade, a produção fidedigna do processo de escrita criativa e colaborativa. Link do arquivo compartilhado com os alunos em aula: https://docs.google.com/document/d/1zcJTbai0My9XwFFFYRBZWrl7wEMX6biflhg7_evkHDg/edit?usp=sharing

seria? De forma compartilhada, começamos a discutir, a partir do formato que o texto tomou, do caminho que percorreu ao dar continuidade com a narrativa utilizando como farol as palavras escritas por eles, e sorteada, e como foi conduzida a produção. Ao fim, uma participante sugeriu **“Passo a passo da vida”** o que gerou uma reflexão sobre a natureza do título utilizado se chegando a um consenso de adotar o título **“Sobre a Vida”** como demonstrado na Figura 3.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita como competência a ser desenvolvida, seja em Língua Materna (LM) ou em Língua Estrangeira (LE) é foco de desenvolvimento de diversas pesquisas que buscam propor inúmeras metodologias que auxiliem, estimulem os estudantes a escrever. Mesmo com inúmeras possibilidades, vemos nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) o recurso que melhor se adequa a realidade dos nossos alunos em meio a esse avanço digital, assim como meio que melhor se encaixa com as propostas de construção de conhecimento, de forma coletiva, consideração à contribuição de cada estudante, como proposto por Paulo Freire na construção do conhecimento. Tomando essa proposição como elemento norteador para o ensino, Magadán (2013) assim como os demais autores que embasaram teoricamente nossas discussões, apresentam em seus estudos desenvolvidos que o uso das tecnologias digitais na escrita criativa e colaborativa em língua estrangeira é um dos recursos promissores que melhor atende as necessidades do processo de ensino e aprendizagem, contendo vantagens relacionadas ao melhor desenvolvimento da competência da escrita, argumentação, compartilhamento e interação com os demais integrantes no momento de aprendizagem.

A fim de que apresentar e cumprir com os objetivos propostos neste trabalho, organizamos de forma a mostrar algumas considerações teóricas sobre o ensino de língua estrangeira, com foco no desenvolvimento da escrita, sem anular as demais competências que se fazem necessárias no processo de aprendizagem, discorrendo sobre questões relacionadas à escrita em associação com a evolução tecnológica como forma e chegar ao ponto que nos concerne a escrita colaborativa, por meio do *Google Docs* como proposta para o desenvolvimento da escrita em

língua estrangeira. Proposta essa que foi representada pela experiência vivida ao aplicar essa prática em uma oficina ministrada em um evento acadêmico, mostrando, que sim, é possível, válida e significativa para o processo de ensino e aprendizagem em LE.

Concluimos que, mesmo com as inúmeras adversidades, relatadas, levando em consideração o que foi planejado para a oficina, é nítido que os estudantes puderam interagir, de forma colaborativa a construir um texto em se demonstra a marca, contribuição de todos do grupo na construção textual, mesmo com o tempo reduzido para o desenvolvimento desta metodologia, percebam que existe a presença de códigos dos escritores, como apresentando por Magadán (2013) iluminada pelos estudos desenvolvidos por Flower (1979) ao tratar o processo cognitivo na escrita. Marcas iniciais que se fazem presentes em cada cor, que demonstra a contribuição de cada estudante, na prosa do escritor, como o primeiro passo, a partir da escrita colaborativa, demonstrando-nos que sim, o *Google Docs* é um recurso que atende as necessidades dos nossos estudantes, assim como tem inúmeras funcionalidades que vão além da prática de escrita colaborativa.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Zuleica Aparecida; MICHALSKI, Mariele Aparecida. **Letramento Digital e suas Interfaces no Ensino de Línguas**. Artefactum: Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 01-15, fev. 2017.

FLOWER, Linda; HAYES, John R.. Uma teoria do processo cognitivo da escrita. **Revera: Escritos de criação literária do Instituto Vera Cruz**, [s. l], v. 1, n. 1, p. 39-70, jan. 2016. Anual.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 120

MAGADÁN, Cecilia. La escritura: planificar, componer, publicar: escribir y reescribir: ¿en papel o en pantalla?. In: MAGADÁN, Cecilia. **Integración de la Tecnología Educativa en el Aula Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC**. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina, 2013. Cap. 2. p. 1-341.

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de; GÓES, Fernanda Karla Fernandes da Silva. **O Uso do Google Docs para Aprendizagem Colaborativa**. Revista Campo do Saber, Cabedelo, v. 7, n. 1, p. 71-78, jun. 2021. Semestral.

ESPAÑHOL PARA CHINESES: UMA AVENTURA DE APRENDIZADO E INTERCULTURALIDADE

Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)

Mayara Trigueiro Formiga (UFPB)

Resumo

Este capítulo apresenta as primeiras reflexões de um projeto-piloto voltado ao ensino de espanhol para adolescentes chineses, fruto da parceria firmada em 2021 entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian (DUFL). A metodologia adotada privilegia práticas pedagógicas lúdicas e interativas, com ênfase na oralidade, pronúncia e vocabulário básico em espanhol. Os conteúdos foram cuidadosamente adaptados às especificidades dos aprendizes, falantes nativos de mandarim e com conhecimento prévio de inglês. As principais dificuldades observadas incluem diferenças estruturais e fonéticas entre o espanhol e o mandarim, além da interferência do inglês, o que exigiu o desenvolvimento de materiais próprios bilíngues e estratégias visuais como tabelas e exemplos contextualizados. Além de promover o aprendizado do espanhol, o projeto destaca a importância do ensino de línguas como ferramenta de aproximação entre culturas, reforçando o papel da interculturalidade na formação de cidadãos globais. Ensinar espanhol na China vai além do domínio linguístico: trata-se de abrir caminhos para o diálogo intercultural, fortalecer laços entre o mundo hispânico e a Ásia, e preparar jovens para um mundo cada vez mais conectado.

Palavras-chave: ensino-aprendizado; língua espanhola; chineses

Introdução

Para compreender de forma aprofundada os desafios e as potencialidades do ensino de línguas estrangeiras na China, é fundamental, antes de tudo, situar historicamente o seu processo de desenvolvimento. Essa contextualização permite entender como fatores políticos, econômicos, culturais e educacionais influenciaram a inserção de idiomas estrangeiros no sistema educacional chinês, revelando tanto as motivações que impulsionaram a sua expansão quanto os obstáculos enfrentados ao longo do tempo. O ensino formal de línguas no país teve início no século XIX, com a fundação da Escola de Idiomas Jingshi Tongwenguan, em Beijing, no ano de 1862. Desde então, a trajetória do ensino de idiomas estrangeiros tem refletido diretamente as transformações políticas, econômicas e sociais da China.

Durante grande parte do século XX, o ensino de línguas teve como principal objetivo a tradução, influenciado por métodos tradicionais que ainda persistem em muitas salas de aula. Com a fundação da República Popular da China, em 1949, o idioma russo passou a ocupar posição central, em função da aliança sino-soviética. No entanto, essa prioridade foi revista nas décadas seguintes, especialmente após a Revolução Cultural e, mais decisivamente, com as reformas de abertura promovidas por Deng Xiaoping a partir de 1978. A partir daí, o inglês passou a ser o idioma estrangeiro mais valorizado, impulsionado pela crescente inserção da China no comércio e na ciência global.

Nos anos 1990 e 2000, o processo de globalização e a entrada da China na Organização Mundial do Comércio ampliaram ainda mais o ensino de línguas estrangeiras. Além do inglês, outros idiomas passaram a ganhar espaço, como o japonês, o francês, o alemão — e, mais recentemente, o espanhol. Esse movimento acompanha as crescentes relações econômicas, acadêmicas e diplomáticas da China com diferentes regiões do mundo, especialmente a América Latina.

De acordo com Martínez e Marco (2010) foi em 1952 que se fundou o primeiro departamento de espanhol no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim. Este fato é considerado um marco histórico do início dos cursos universitários de língua espanhola na China. Desde então, o número de universidades chinesas

que abrem departamentos de estudos hispânicos só aumenta. Entre os anos de 1998 e 2000, foi elaborado na China o *Plan Curricular de Español* voltado para o curso de Licenciatura em Filologia Hispânica, abrangendo dois estágios formativos: o “período básico”, correspondente aos primeiros anos de formação, com foco no domínio linguístico e no desenvolvimento de competências comunicativas em espanhol; e o “período superior”, dedicado a conteúdos mais especializados, como literatura, linguística, tradução e cultura hispânica. Esse plano representou um marco importante na estruturação do ensino do espanhol no ensino superior chinês.

Ainda de acordo com os referidos autores, o número de estudantes matriculados nos cursos regulares que optam pela língua espanhola como primeira opção de língua estrangeira se aproxima a dois mil por ano. Neste contexto, o ensino de espanhol na China surge como uma estratégia relevante não apenas do ponto de vista linguístico, mas sobretudo intercultural. Ao promover o contato entre estudantes chineses e o universo hispanofalante, o espanhol abre portas para a cooperação internacional, o entendimento intercultural e o fortalecimento de laços com países da Ibero-América. Assim, ensinar espanhol na China hoje é também investir na formação de cidadãos globais, conscientes das múltiplas vozes e culturas que compõem o mundo contemporâneo.

Este capítulo pretende apresentar as primeiras reflexões de um projeto-piloto de ensino de espanhol voltado para adolescentes chineses, desenvolvido por meio de uma parceria entre instituições brasileiras e chinesas. A partir dessa experiência inicial, discutem-se as adaptações metodológicas, os desafios linguísticos e culturais enfrentados, bem como as oportunidades que emergem da aproximação entre línguas e culturas tão distintas, mediadas pelo ensino de espanhol.

Diante do crescente interesse chinês pelas línguas estrangeiras — em especial o espanhol, por seu papel estratégico nas relações econômicas, políticas e culturais com o mundo hispânico — o projeto representa um passo significativo para a consolidação de um ensino de línguas contextualizado, inclusivo e inovador. A experiência reafirma que o ensino de espanhol para falantes de mandarim é não apenas possível, mas também necessário e promissor.

Experiência prática: aulas de espanhol para adolescentes chineses

As aulas de espanhol para chineses são resultado da parceria estabelecida em 2021 entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian (DUFL). Esse projeto-piloto, iniciado em setembro de 2024, visa promover o aprendizado do espanhol para três adolescentes chineses.

As aulas são em formato online, pois os alunos moram na China, assim, esse modelo facilita o acesso ao aprendizado de línguas de maneira remota, adaptando-se à realidade de alunos que residem em diferentes partes do mundo. Com duração de uma hora e realizadas todas as terças e quintas pela manhã, as aulas são projetadas para se ajustarem ao nível e às necessidades dos estudantes, considerando tanto os desafios de adaptação ao espanhol quanto a diferença de fusos horários.

A metodologia empregada neste projeto-piloto visa engajar os alunos em atividades práticas e lúdicas, como jogos e simulações de diálogos simples, para que possam, progressivamente, desenvolver habilidades de comunicação em espanhol. Além disso, o conteúdo abordado foi adaptado para atender às necessidades específicas dos alunos, que são pré-adolescentes e falantes nativos de mandarim. Foram consideradas as diferenças entre o mandarim e o espanhol, especialmente em relação à estrutura gramatical, à pronúncia e à escrita, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais acessível e contextualizada para esse público. Ademais, os materiais produzidos para as aulas (como slides e atividades) possuem sempre a tradução para o mandarim a fim de facilitar a compreensão por parte dos alunos.

A seguir apresentamos um exemplo de um slide utilizado em uma das aulas onde foi trabalhado um diálogo entre a professora e os alunos. Na figura 1 podemos observar o uso do mandarim como elemento facilitador para a compreensão dos alunos:

Figura 1: Texto

课文 KEWEN – TEXTO

- **M - ¡HOLA ALUMNOS!**
同学们好!
- **A - ¡HOLA MAESTRA!**
老师好!
- **A - ¿ES USTED LA MAESTRA MARÍA?**
您是不是 MARÍA老师?
- **M - YO NO SOY LA MAESTRA MARÍA. YO SOY LA MAESTRA ANA**
我不是MARÍA老师。我是ANA老师。

Fonte: autoria própria

Com o foco em vocabulário e expressões básicas, as aulas abrangem temas iniciais como alfabeto, números, dias da semana, cores, animais, comidas, verbos no presente e plural das palavras. As aulas também focam na leitura e pronúncia dos alunos, contribuindo para a familiarização com o ritmo e a entonação da língua. A figura 2 traz mais um exemplo das aulas ministradas:

Figura 2: Primeiras frases

¡HOLA!	你好!
HOLA, ¿QUÉ TAL?	你好吗?
YO ESTOY MUY BIEN	我很好
¿CÓMO TE LLAMAS?	你叫什么?
ME LLAMO ANA	我叫 ANA
¡ADIÓS!	再见 !

Fonte: autoria própria

Embora ensinar espanhol para chineses seja desafiador, essa tarefa está cheia de oportunidades. Os obstáculos principais incluem as diferenças estruturais e

fonéticas entre os dois idiomas, a interferência do inglês, além da falta de materiais didáticos adequados para essa faixa etária e público específico.

Logo no início do aprendizado, os alunos chineses relataram que o tamanho das palavras em espanhol representava uma das principais dificuldades. Acostumados com o chinês, onde as palavras são geralmente formadas por uma ou duas “sílabas” e, portanto, mais curtas e concisas, eles estranharam a extensão das palavras espanholas, que frequentemente apresentam múltiplas sílabas e estruturas morfológicas complexas. Essa diferença impactava tanto a compreensão quanto a memorização do vocabulário, exigindo maior esforço no processo de adaptação linguística.

Por outro lado, as diferenças fonéticas, por exemplo, exigem atenção especial. O espanhol possui sons como o vibrante [r], em palavras como *perro*, e o [ʎ], como em *azul*, que não existem no mandarim. Por isso, exercícios fonéticos específicos foram incorporados ao projeto, ajudando os alunos a reproduzirem esses sons de maneira gradual. Já no campo estrutural, o contraste entre a gramática do espanhol e a do mandarim traz desafios na hora de aprender a construir frases. Como por exemplo, as conjugações verbais que variam conforme o tempo, pessoa e número no espanhol, enquanto no mandarim a estrutura verbal é mais simples, sem flexões, sem tempo nem modo verbal. Esses aspectos exigem explicações claras e estratégias visuais, como o uso de tabelas comparativas e exemplos contextualizados. Estratégias criativas e uma visão de longo prazo podem fazer toda a diferença.

Outro desafio enfrentado nas aulas é a interferência do inglês. Por já possuírem um bom domínio desse idioma, os alunos frequentemente utilizavam regras gramaticais e pronúncias do inglês como referência, o que pode gerar confusões, especialmente em relação aos tempos verbais e aos sons vocálicos e alguns sons consonantais.

A escassez de materiais didáticos voltados especificamente para alunos chineses também é um ponto crítico que merece nossa atenção. A falta de recursos adequados nos obrigou a criar nossos próprios materiais, adaptados às peculiaridades linguísticas e culturais dos estudantes. Esses materiais didáticos

próprios incorporam elementos culturais que se conectam ao cotidiano dos alunos que combinavam conteúdo em espanhol com traduções para o mandarim e inglês. Esses recursos incluem slides e atividades adaptadas, que facilitaram a compreensão dos temas abordados e tornam o aprendizado mais acessível e contextualizado para os estudantes.

Para manter os alunos engajados, as aulas são estruturadas com foco em atividades interativas, como jogos e simulações, que transformam o aprendizado em uma experiência divertida. Essa abordagem não só facilita a fixação do vocabulário e das estruturas gramaticais básicas, mas também promove o desenvolvimento da comunicação oral em um ambiente descontraído e acolhedor.

Apesar dos desafios, o projeto-piloto de ensino de espanhol para adolescentes chineses apresenta um grande potencial, pois demonstra que é possível superar as barreiras linguísticas e culturais por meio de estratégias inovadoras e adaptadas ao público-alvo.

Durante o desenvolvimento das aulas de espanhol para adolescentes chineses, aspectos culturais desempenharam um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Compreender uma nova língua vai além da aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais; envolve também o contato com valores, costumes e tradições que formam o pano de fundo do idioma. Nesse sentido, algumas festividades tradicionais dos países hispânicos foram integradas ao conteúdo didático com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos alunos e promover a interculturalidade. Entre os temas abordados, destacaram-se o Natal, com suas músicas típicas, costumes familiares e símbolos religiosos; o Ano Novo, explorando tanto a celebração do 31 de dezembro nos países hispânicos quanto as diferenças em relação ao Ano Novo Lunar chinês; e a Semana Santa, com a apresentação de procissões, rituais e pratos típicos que marcam essa data nos países de tradição católica. Outras festividades, como o *Día de los Muertos*, no México, e a Festa de *San Fermín*, na Espanha, também foram introduzidas de forma lúdica, por meio de vídeos, imagens e atividades interativas. Essas abordagens não só despertaram o interesse dos alunos como também fomentaram o diálogo sobre semelhanças e diferenças culturais, fortalecendo uma compreensão mais profunda da língua espanhola em seu contexto social e histórico.

Olhando para o futuro, vemos grandes perspectivas no ensino de espanhol para falantes de mandarim. O interesse crescente nas relações culturais e comerciais entre a China e os países hispanófonos reforça a importância desse aprendizado. Investir na formação de professores especializados, ampliar a produção de materiais específicos e integrar ainda mais a tecnologia ao processo de ensino são passos fundamentais para superar os desafios e garantir um ensino de qualidade.

A experiência desse projeto-piloto reforça a importância de investir em métodos flexíveis e culturalmente sensíveis, promovendo o aprendizado de línguas como uma ponte para a comunicação internacional.

Considerações

A experiência inicial do projeto-piloto de ensino de espanhol para adolescentes chineses evidencia não apenas o potencial de iniciativas interculturais, mas também os desafios concretos que emergem do encontro entre duas línguas estrutural e foneticamente tão distintas. O espanhol, como uma língua românica derivada do latim, apresenta características próprias — como a flexão verbal, o uso de gêneros gramaticais, os tempos verbais complexos e a pronúncia de sons vibrantes — que contrastam fortemente com a estrutura mais analítica e isolante do mandarim, típico da família sino-tibetana, marcado por tons, ausência de flexão e estrutura sintática distinta.

Essas diferenças impõem obstáculos significativos, especialmente para aprendizes em idade escolar, que ainda estão em fase de desenvolvimento cognitivo e linguístico. A adaptação metodológica, portanto, torna-se fundamental para tornar o aprendizado possível, contextualizado e motivador. Nesse sentido, a criação de estratégias didáticas que considerem as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes chineses é essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, um dos maiores desafios enfrentados neste projeto foi a escassez de materiais didáticos específicos voltados para o público sino-falante, sobretudo adolescentes. A ausência de livros, atividades, recursos visuais e sonoros que estabeleçam pontes claras entre o mandarim e o espanhol demanda, por parte

dos professores, um grande esforço de adaptação e criação de conteúdos próprios. Essa lacuna evidencia a necessidade urgente de investimento na produção de materiais pedagógicos interculturais e multilíngues, que valorizem as especificidades dos aprendizes chineses e contribuam para a expansão do espanhol como língua de comunicação global.

Assim, esta iniciativa, ainda em sua fase inicial, aponta para um caminho promissor, mas que exige comprometimento acadêmico, inovação pedagógica e diálogo constante entre culturas. Ensinar espanhol a falantes de mandarim não é apenas uma questão linguística: é um exercício de mediação cultural, respeito à diversidade e construção de pontes entre mundos distantes, mas cada vez mais conectados.

Referências

ALLETON, Viviane. **Escrita chinesa**. Porto Alegre, RS:L&PM, 2012.

ARRIAGA AGRELO, Nicolás: “China estudia español”, Disponível em: www.chinatoday.com.cn

Consejería de Educación de España en China, Disponível em: www.mec.es/exterior/cn

MAI, Ran. MORAES, Carlos e PEREIRA, Urbana. Gramática de língua chinesa para falantes portugueses. 2ª edição. Porto, Clássica Artes Gráficas, 2022.

MARTÍNEZ, Consuelo Marco e MARCO, Jade Lee. **La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas**. Revista Cálamo FASPE nº56 – octubre-diciembre 2010 pag. 3-14.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA (2006): «El mundo estudia español». Disponível em: www.mepsyd.es/redele/biblioteca2007/elmundo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA (2007): «El español en china», consejería de Educación en china. Disponível em: www.mec.es/sgci/cn

INTERVENÇÃO NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA DE JORNAL

Jefferson Alves da Rocha¹⁶

Judithe Genuíno Henrique¹⁷

Resumo: Este trabalho analisa o gênero textual notícia de jornal ao trabalhá-lo em uma turma do Ensino Médio. Procura-se observar as questões linguísticas e composicionais do gênero textual, além de observar o suporte jornal em que tal gênero pode ser veiculado. Descrevemos o planejamento para intervenção em sala de aula de língua portuguesa e explicamos como foi desenvolvida a referida intervenção e a realização dos exercícios propostos. Também evidenciamos como foi realizado o trabalho ao propor de forma integrada atividades de leitura, análise linguística e produção textual, tendo como eixo principal o gênero textual. A intervenção propriamente dita corroborou com a ideia de que o trabalho integrado se torna mais eficiente, auxiliando para o entendimento de questões relacionadas à língua portuguesa na esfera social.

Palavras-chave: Gênero textual; Notícia de jornal; Sala de aula; Ensino médio.

Introdução

Este trabalho procura investigar como alunos do Ensino Médio caracterizam os gêneros textuais, especificamente, o gênero textual *notícia de jornal*. Trabalhou-se com o gênero proposto e com o suporte veiculado ao referido gênero textual. A escolha pela notícia de jornal, como gênero textual para esta intervenção, foi feita devido à estrutura do texto, geralmente, de caráter curto e que abrange temáticas

16 Doutor em Linguística (UFPB).

17 Doutora em Linguística (UFPB), Professora substituta UFPB.

do cotidiano. Assim, pretendeu-se facilitar a relação entre o alunado e o gênero textual preterido, explorando uma dada temática que permeasse o contexto social do referido alunado.

Ao se elaborar este trabalho, pensou-se em algumas questões que estão estritamente relacionadas ao gênero textual abordado aqui. Com isso, elaboraram-se alguns objetivos direcionados à intervenção em sala de aula: Conhecer o gênero textual *notícia* e o suporte *jornal*; Ler o gênero proposto e perceber sentido denotativo e linguagem objetiva; Observar adjetivos e advérbios no texto; Perceber diferenças entre jornal na modalidade escrita e na modalidade televisiva; Reconhecer características no jornal e na reportagem; Entender o uso das vozes do verbo; Produzir o gênero trabalhado na perspectiva de outra pessoa envolvida na notícia.

Os gêneros textuais apresentam constantes mudanças, incorporando determinadas marcas da oralidade ou da escrita. Segundo Marcuschi (2002, p. 21), “possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre a oralidade e a escrita [...]”. A comunicação acontece através de alguma forma de texto, seja ele verbal ou não-verbal, oral ou escrito. Essa comunicação ocorre por meio de algum gênero. Para Marcuschi (2002, p. 22), “Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.” Essa posição sobre a natureza da língua ao se observar gêneros textuais já era defendida por Bakhtin (1997) e por Bronckart (1999). Bakhtin (1997) definiu algumas características básicas presentes nos gêneros textuais, constituindo elementos que podiam ser observados nos gêneros textuais de modo geral. O autor apontou que o gênero apresenta *construção composicional*, *conteúdo temático* e *estilo*, construindo, assim, formas de estabelecer os enunciados formados socialmente através da língua.

Segundo Cereja e Magalhães (2000, p.143), o gênero textual *notícia de jornal* exerce, principalmente, a função de informar. Em relação à composição do gênero *notícia*, evidencia-se o uso da linguagem com marcas diretas e objetivas. Como afirma Cunha (2002, p. 170), “É característica deste gênero, a busca de objetividade [...]”. Há, ainda, algumas discussões sobre questões estruturais da construção

de uma dada notícia. Pode-se aferir que as informações relevantes estariam em primeiro plano, marcadas com ênfase para chamar a atenção do leitor. No entanto, outros posicionamentos afirmam que os aspectos relativos à ordem das informações apresentadas no gênero textual em questão são irrelevantes.

“[...] na maior parte dos casos, as estruturas temáticas no discurso noticioso obedecem a uma ordem, têm uma *estrutura de relevância* que indica ao leitor qual a informação ou o tópico mais importante.”
(Dijk, 1992 *apud* Cunha, 2002, p. 170)

Cunha (2002, p. 170) recupera alguma das ideias de Bronckart (1999), observando que a estrutura da notícia não se apresenta sempre de forma canônica, nem é puramente informativa. Para análise neste trabalho, a notícia escolhida se intitula *Câmara dobra multa e amplia provas de embriaguez na Lei Seca*. A partir da notícia em questão, pode-se observar a presença de elementos que constam no referido texto, como forma de analisá-los e explicá-los. No texto, pode-se analisar o uso de elementos gramaticais voltados para o estudo da análise linguística (Geraldi, 2007). No presente trabalho, ainda se mostra o gênero textual em alguns dos suportes que podem ser empregados, tendo em vista as diferenças que se configuram ao utilizá-los. Alguns dos conceitos tratados aqui a respeito do gênero textual serão retomados na seção sobre elaboração dos materiais didáticos para intervenção em uma turma de Ensino Médio.

Metodologia

Este trabalho foi aplicado em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Médio e de Ensino Médio Integrado, da cidade de João Pessoa – PB com alunos do segundo ano do ensino médio.

Na primeira etapa da intervenção, exploramos o conhecimento dos alunos a respeito do gênero textual *notícia*, como os ambientes de circulação da notícia, além das características de forma mais geral. Falamos, também, sobre o suporte *jornal*. Esses diálogos objetivaram ampliar a percepção dos diversos gêneros

textuais presentes em um dado jornal, além do gênero textual trabalhado na intervenção em questão. Os alunos foram incitados a responder a partir do conhecimento deles sobre outros gêneros contidos no jornal. Isso funcionou como uma forma de percepção dos conhecimentos do alunado sobre a adequação do gênero textual *notícia* ao suporte *jornal* presente na esfera social. “[...] não há só a questão da produção adequada do gênero, mas também um uso adequado” (Marcuschi, 2002, p.34).

Na segunda etapa da intervenção, o propósito foi esboçar as características específicas do gênero textual abordado aqui, além de apresentarmos um quadro com a estrutura do gênero proposto. Ao se colocar as perguntas (*o quê, quando, quem, como, onde, por que*) que se aplicam à notícia de modo geral, os alunos procuraram responder essas perguntas no texto trabalhado em sala. Como diz Cunha (2002, p. 170), “[...] os textos informativos são do tipo textual narrativo, com verbos no passado e em terceira pessoa, e procuram responder às questões: *o quê? quem? quando? onde?*” Aplicaram, dessa forma, os conceitos adquiridos sobre a notícia em uma dada notícia de fato. A notícia utilizada foi “*Câmara dobra multa e amplia provas de embriaguez na Lei Seca*”, publicada na Folha de São Paulo, em 11 (onze) de abril de 2012 (dois mil e doze).

Quadro 1: Partes da Notícia

O quê (fatos)
Quem (pessoas)
Quando (tempo)
Onde
Como
Por quê

Fonte:

Antes de mencionarmos a etapa seguinte, faz-se necessário expor a notícia trabalhada na segunda etapa da intervenção.

Quadro 2: Notícia utilizada na intervenção***Câmara dobra multa e amplia provas de embriaguez na Lei Seca***

A Câmara aprovou na noite desta quarta-feira a ampliação das provas que atestam a embriaguez de motoristas. Pelo projeto, que segue para análise do Senado, não será mais necessário que seja identificada a embriaguez do condutor, mas uma “capacidade psicomotora alterada em razão da influência de álcool ou outra substância psicoativa que determine dependência”. E a comprovação dessa alteração poderá ser feita com o relato de testemunhas, vídeos e exame clínico, entre outros. A lei seca, em vigor desde 2008, exige, para fins penais, um grau mínimo de seis decigramas de álcool por litro de sangue (dois chopes). No final de março, o STJ decidiu que apenas o bafômetro e o exame de sangue poderiam atestar a embriaguez. Como ninguém é obrigado a produzir provas contra si mesmo, o motorista pode se recusar a fazer os testes. “A Câmara veio para consertar esse vício legal”, disse o relator da proposta, deputado Edinho Araújo (PMDB-SP). Deputados explicaram ainda que o texto garante aos motoristas o poder de apresentar uma contraprova em oposição aos testemunhos, com o uso do bafômetro. O ministro Alexandre Padilha (Saúde), que acompanhou a votação no plenário, explicou que a intenção do Congresso é igualar o crime de dirigir embriagado a outras situações previstas na lei penal. “Para definir provas de qualquer outro crime o testemunho de um agente policial serve, o testemunho de um agente público serve, um testemunho que viu serve. Se servem para outros crimes, tem que servir para o crime que é dirigir alcoolizado”, disse o ministro.

O texto aprovado hoje também dobra o valor da multa administrativa para casos de embriaguez, que passa para R\$ 1.915,40. Em caso de reincidência no prazo de um ano o valor dobra mais uma vez. A ideia inicial dos deputados era votar uma proposta de “álcool zero” e o endurecimento das penalidades. Mas, por falta de acordo, deputados acertaram com o governo a votação apenas da ampliação das provas. A pena máxima continua a ser de três anos. A “tolerância zero” para as punições de efeitos administrativos, como apreensão do carro e da carteira de motorista, continua igual.

Fonte:

Na terceira etapa da intervenção, o propósito foi tratar da linguagem presente na notícia. Apresentamos a linguagem objetiva e denotativa presentes nesse texto de cunho jornalístico. Expusemos também detalhes da composição da linguagem jornalística, como informação necessária através de vocabulário conciso, evitando o uso de gírias e de adjetivos, além do predomínio da ordem direta na estrutura frasal. Neste momento da intervenção, mostraram-se explicações relacionadas a aspectos formais e categoriais do texto. Utilizou-se da manifestação de mecanismos composicionais da notícia e do tipo de linguagem utilizada, constituindo, assim, o objetivo da informação exposta. Em seguida, falamos e expomos as funções da linguagem existentes, especificamente, no gênero proposto. Explicamos a respeito da função referencial, entretanto, também mencionamos a linguagem conativa e a emotiva¹⁸.

“Três funções interessam particularmente quando tratamos da linguagem jornalística – a *referencial*, a *emotiva* e a *conativa* [...] se a intenção da matéria jornalística é principalmente informar o interlocutor sobre os fatos, predomina a função *referencial* [...]” (Cereja; Magalhães, 2000, p.145)

Abordamos, em seguida, os tipos de jornalismo: *interpretativo*, *informativo*, *opinativo* e *de entretenimento*. Cada tipo de jornalismo é diferenciado pela linguagem empregada. O *informativo* apresenta caráter mais descritivo, o *interpretativo* procura analisar os fatos, já o *opinativo* apresenta opiniões. É importante salientar que há o jornalismo de entretenimento, que apresenta fatos com o intuito de divertir o leitor. Essas questões eram discutidas e observadas na notícia “*Câmara dobra multa e amplia provas de embriaguez na Lei Seca*”.

Na quarta etapa da intervenção, o propósito se pautou na análise do texto “*Câmara dobra multa e amplia provas de embriaguez na Lei Seca*”, exposta acima, publicada na Folha de São Paulo *on-line*. Em relação à Análise Linguística,

18 Seguimos, inicialmente, as funções da linguagem elaboradas por Jakobson (2005).

realizamos algumas observações na notícia trabalhada. Citamos exemplos de adjetivos e de advérbios contidos no texto. Os usos de tais classes gramaticais no texto em questão e os sentidos trazidos por eles, tanto em parte quanto no todo, constituíram diferentes efeitos presentes na notícia. Em seguida, discorreremos para o alunado sobre as vozes do verbo e mostramos maneiras para verificar ocorrências desse conteúdo no texto trabalhado. A ocorrência de determinada voz verbal na notícia irá depender do sentido que o jornalista ou escritor da notícia pretende atingir.

“[...] o viés da notícia pode ser mesmo expresso nas estruturas sintáticas de sentenças, como o uso de construções ativas e passivas, que permitem ao jornalista explicitar ou suprimir, em posições de sujeito, o agente dos atos noticiados.” (Dijk, 2000, p. 128)

A estrutura das vozes verbais deve seguir um determinado modelo. Como diz Lima (2011, p. 189), “Organiza-se a voz passiva com o verbo auxiliar *ser*, conjugado em todas as suas formas, seguido do particípio do verbo que se quer apassivar.” Afirma, a respeito da voz reflexiva, que “[...] os verbos se conjugam como na ativa, acompanhados dos pronomes oblíquos de cada pessoa.” (Lima, 2011, p.192). Ainda nesta etapa, após as análises realizadas sobre vozes do verbo, também explicamos a respeito do uso das aspas no texto apresentado e os efeitos atingidos por esse uso. Esclarecemos para o aluno que o uso das aspas poderia indicar a transcrição direta da fala de alguém envolvido na notícia, ou poderia indicar também o uso não literal de determinado termo utilizado para enfatizar a linguagem empregada no texto. Além disso, apontamos que o uso das aspas poderia sugerir apenas para destacar uma dada palavra ou expressão do texto.

Na quinta etapa da intervenção, exibimos uma notícia reportada em um jornal televisivo com a mesma temática daquela mostrada anteriormente no jornal escrito. Em seguida, descrevemos as diferenças contidas na divulgação da notícia apresentada pelo jornal impresso e pelo jornal televisivo. Através da exibição da notícia televisiva, o intuito, principalmente, foi distinguir a composição de

uma notícia com o mesmo tema, mostrada de forma distinta em suportes diferentes. Evidenciamos, assim, o caráter objetivo da notícia impressa, bem como o caráter objetivo também da notícia televisiva percebido através dos comentários evidentes na fala do jornalista. Observaram-se marcas da oralidade na apresentação da notícia televisiva, prevalecendo o uso verbal de linguagem voltada para aspectos da modalidade escrita da língua.

“Broucker distingue dois grandes ‘gêneros redacionais’, a *informação* e o *comentário*, cuja especificidade está ligada ao objetivo de cada um deles: o texto de informação visa a fazer saber, como é o caso da notícia, enquanto o de comentário procura fazer valer uma convicção, um julgamento, um sentimento [...]” (Adam, 1997 *apud* Cunha 2002, p.170)

Na sexta etapa da intervenção, aplicamos um exercício referente aos assuntos de análise linguística. Uma das questões do exercício foi a seguinte: “*Os advérbios são nomes que modificam outros nomes. Geralmente, nas notícias, através do uso dos advérbios ou locuções adverbiais, percebemos marcas intencionais do texto. Observe os casos a seguir e responda quais os sentidos pretendidos pelos advérbios utilizados: a) A lei seca, em vigor desde 2008, exige, para fins penais [...]*” e “*b) No final de março, o STJ decidiu que apenas o bafômetro e o exame de sangue poderiam atestar a embriaguez.*”

“O termo *análise linguística* não foge à regra, ou seja, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.” (Mendonça, 2006, p.205)

Nesta etapa da intervenção, exemplificamos diferenças entre o gênero textual *notícia* e o gênero textual *reportagem*. Mostramos as características e diferenças presentes nesses dois gêneros.

“[...] a notícia nos diz no mesmo dia ou no seguinte se o acontecimento entrou para a história, a reportagem nos mostra como é que isso se deu. [...] a notícia se esgota no anúncio; a reportagem, porém, só se esgota no desdobramento, na pormenorização, no amplo relato dos fatos.” (Cereja; Magalhães, 2000, p.163).

Abaixo, mostraremos as principais características do gênero textual *notícia*, organizadas para exposição no momento da intervenção em sala de aula.

Quadro 1: Características do gênero textual Notícia

- Estrutura em três partes (manchete, *lead* e corpo);
- Caráter objetivo sobre um fato;
- Apresenta clareza, impessoalidade e precisão;
- Encabeçada por um título;
- Narrada de forma expositiva;
- Função referencial da linguagem.

Fonte:

Também foi exposto para o alunado um quadro com as principais características do gênero textual *reportagem*, como forma de facilitar a comparação entre ambos os gêneros.

Quadro 2: Características do gênero textual reportagem

- Notícia ampliada;
- Apresenta mais detalhes do fato;
- Várias versões do mesmo fato;
- Gráficos, depoimentos, entrevistas;
- Expositiva, interpretativa, opinativa.

Fonte:

Na última parte da intervenção, solicitamos aos alunos uma produção textual, de acordo com a notícia trabalhada. Os alunos fizeram um texto mostrando outros aspectos da notícia, isto é, a notícia contada em perspectivas diferentes daquela trabalhada ao longo da intervenção. Com a produção textual, propiciamos um diálogo possível entre o texto e o aluno. Esse diálogo foi percebido pelo próprio aluno no momento da leitura da proposta da produção textual e, posteriormente, ao reler a própria escrita. A partir dos dizeres de Bakhtin (1981), que formula o conceito de *dialogismo*, retomado, aqui, por Souza (2002, p. 59), “A dialogia está também diretamente relacionada ao processo de leitura e produção de textos, visto que o leitor ou escritor estabelece um diálogo com o texto [...]”. Como forma de estimular a referida proposta de produção textual, utilizamos imagens de acidentes de trânsito. Os alunos produziram a notícia a partir do ponto de vista daqueles indivíduos envolvidos no fato ilustrado, através da imagem. Utilizou-se, por exemplo, do posicionamento do motorista, do agente de trânsito, da vítima, da testemunha ocular, do parente da vítima. Algumas questões relacionadas à produção textual também serão mostradas na subseção seguinte.

DISCUSSÃO

Em relação aos aspectos da atividade de leitura no processo de intervenção, os alunos identificaram o gênero textual com facilidade. A leitura da notícia foi trabalhada através do conteúdo presente no texto, bem como por meio dos vocábulos explícitos no texto e da funcionalidade ocasionada pelo uso de tais vocábulos. Assim, a discussão do conteúdo “*Mudanças na Lei Seca*” forneceu aos alunos mecanismos para pensar e opinar a respeito da temática em questão.

Em relação aos aspectos discursivos do texto, enfocamos os discursos direto e indireto presentes na notícia. Percebemos exemplos de discursos indiretos quando o jornalista citou algo que alguém disse de forma própria, colocando as próprias palavras e mantendo a ideia pretendida. Realizamos um exercício oral, no qual solicitamos aos alunos que dessem exemplos de um discurso direto. A maioria dos alunos utilizou exemplos, basicamente, com a mesma estrutura: “*Eu vou ao cinema hoje à noite, disse (...)*”. Esse exemplo foi dado por uma aluna.

No processo de leitura do texto abordado nesta intervenção, também utilizamos os sentidos pretendidos pelos usos das aspas presentes na notícia, seja para evidenciar o discurso direto ou para dar outros sentidos aos vocábulos, diferentes daquele previsto pelo sentido literal, como já foi aferido na seção anterior e pode ser exemplificado na notícia através das expressões “álcool zero” e “tolerância zero”. Essas expressões mantêm significados no contexto da Lei Seca, e o emprego das aspas em tais expressões fornece ao leitor a indicação do uso específico no presente texto. Explicações dessa natureza foram dadas ao alunado, como forma de propiciar o entendimento do uso das aspas na notícia e na língua de modo geral.

A atividade realizada revelou que a leitura ainda não assumiu um papel de importância na realidade dos alunos do Ensino Médio daquele contexto escolar. Percebemos que realizar uma dada leitura exerce função de obrigatoriedade nas escolas, isto é, os alunos apenas leem por indicação do professor. Um aspecto positivo foi percebido em relação à colocação dos alunos, pois eles perguntaram com frequência para esclarecer dúvidas surgidas durante a compreensão da leitura. Em relação à exposição da linguagem contida em notícias em geral, especificamente na notícia trabalhada em sala de aula, os alunos compreenderam com facilidade e identificaram com precisão os aspectos que constituem as partes de uma notícia, já apresentadas anteriormente neste trabalho.

Em relação à abordagem de análise linguística, apresentamos o uso de advérbios e de adjetivos presentes na notícia de jornal trabalhada na intervenção escolar. Utilizamos também as vozes verbais. Exploramos esses conteúdos, apresentando as ocorrências, no caso dos advérbios, ou as não ocorrências, no caso dos adjetivos. Procurou-se resgatar os sentidos das classes de palavras, advérbios e adjetivos, presentes no texto. Explicou-se que o uso de determinados advérbios em uma dada notícia pode atenuar ou intensificar determinadas ideias apresentadas. Já o uso de adjetivos caracteriza determinadas noções de valor sobre as ideias proferidas, o que não contribui para os critérios apresentados em uma notícia. Os adjetivos qualificam os substantivos, mas a ideia de qualificar termos

não deve estar presente na notícia, que é configurada através de uma linguagem objetiva e direta.

No que concerne à produção textual, os alunos conseguiram desenvolver o texto de acordo com a proposta estabelecida, que foi a produção de uma notícia. Algumas imagens de acidentes de trânsito foram mostradas para os alunos. Dessa forma, tais imagens funcionaram como forma de estimular a referida produção de texto. Os alunos puderam construir o texto a partir de diferentes perspectivas, observando as pessoas envolvidas em um acidente, através das imagens, e os possíveis posicionamentos desses envolvidos na imagem que retratou os acidentes em questão. Os alunos escreveram de acordo com as características do gênero textual *notícia*, expostas durante toda a intervenção. A proposta da produção textual, de oferecer a possibilidade de criar uma notícia a partir do posicionamento de algum dos envolvidos no acidente, se fez importante, pois a depender da pessoa que conta a notícia, podem-se evidenciar diferentes aspectos do fato. Pode-se refletir aqui em relação ao fato de que cada história tem um lado, podendo ser de natureza distinta para a vítima e o causador do acidente, por exemplo. Em relação à estrutura e à linguagem apregoadas pelos alunos na produção textual, perceberemos adequação linguística, considerando o gênero *notícia*, entretanto, evidenciamos a utilização incorreta em alguns dos aspectos gramaticais.

Dentre os usos inadequados presentes nas produções textuais, podemos citar alguns, tais como: marcas da linguagem oral, como *aí*; uso inadequado e em excesso da conjunção *mas*, sendo utilizado, muitas vezes, *mais*; questões de falta de acentuação em vocábulos em *consciência*, *ambulância*, *veículo*; uso inadequado da concordância nominal, como *muitas gente*. Em relação às imagens que foram expostas para os alunos, consistiram em alguns acidentes, mostrando-se as pessoas envolvidas e o estado dos veículos após os referidos acidentes. Os aspectos gramaticais percebidos na produção textual foram importantes, pois podem propiciar, posteriormente, a elaboração de aulas e exercícios específicos para sanar as dificuldades encontradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, podemos ressaltar que a intervenção realizada na turma de Ensino Médio alcançou os objetivos pretendidos. Com este trabalho, pode-se aferir que utilizar questões de leitura, análise linguística e produção textual de forma integrada possibilita o aprendizado do alunado, além de fornecer bases para futuras elaborações de aulas e materiais didáticos, tendo em vista as dificuldades dos alunos verificadas no processo. Esse tipo integrado de trabalho também se torna eficiente devido à utilização e à exploração de um dado gênero textual, isto é, o eixo de trabalhos dessa natureza deve ser o gênero textual. A partir da escolha de um gênero textual, pode-se pensar em outras questões para se trabalhar em sala de aula, observando os elementos que o texto oferece. Evidencia-se que há dificuldades para oferecer aulas desta natureza, contudo, o resultado alcançado se torna adequado e satisfatório.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. São Paulo: Editora Atual, 2000.
- CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 167-179.
- DIJK, Teun Adrianus van. Estruturas da notícia na imprensa. In: KOCH, Ingedore Villaça (org.). **Cognição, discurso e interação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 122-155.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino do português. In: _____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.
- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.) et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 21-36.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.) et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 58-72.

LA CONTRADICTORIA AUTOBIOGRAFÍA DEL PERSONAJE/NARRADOR LÁZARO EN LA OBRA *LAZARILLO DE TORMES*: UNA PROPUESTA PARA LAS CLASES DE ELE

Josefa Domícia da Silva (UEPB)¹⁹

Elis Regina Guedes de Souza (UFCG)²⁰

Resumen: El presente trabajo tiene el objetivo de analizar el personaje/narrador Lázaro, que, al contar su historia, hace una selección de hechos que narra por una perspectiva estratégica para mantener el juego de apariencias. Además, percibir como la estructura de la novela está anclada en una contradicción, que consiste en la necesidad de soslayar algunos valores y la propia conciencia crítica para integrarse a la sociedad. A partir del análisis de la obra pensamos en una secuencia didáctica para abordar la novela en las clases de ELE de enseñanza media. Nuestro artículo se trata de un estudio de análisis bibliográfico con una propuesta para la clase de español. Para este trabajo utilizamos la obra *Lazarillo de Tormes* (2000), que es la novela precursora del género la picaresca, e tiene como personaje principal Lázaro que va a contar su propia historia. Nos basamos en las contribuciones González (1988), Rey (1979), entre otros. Entonces, a partir del presente estudio a respecto de la vida del personaje es posible comprender también la crítica social de la obra a la sociedad de la época, especialmente a las clases más altas.

Palabras-clave: Lazarillo de Tormes; Crítica social; Clases de ELE.

19 Graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduanda em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, Brasil. E-mail: jodomicia@gmail.com.

20 Professora de Língua Espanhola no Programa *Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras* da Universidade Federal da Campina Grande (UFCG). Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal da Campina Grande (PPGLE-UFCG). Campina Grande/PB, Brasil. E-mail: elis.gds19@gmail.com.

Introducción

En líneas generales, sabemos que el apodo de “Lazarillo de Tormes” se debe al Río Tormes, donde él nació. Su padre fue acusado de robo, y fue perseguido por la justicia durante esta persecución perdió la vida. Por el hambre y la falta de abrigo su madre le dio para un viejo ciego. Lázaró tenía ocho años cuando fue vivir con el ciego y pasó mucha hambre y burlas junto a él. En este tiempo Lázaró empezó a robar para comer, porque el ciego era mucho avariento. Después tuvo otros amos que le han maltratado y mostrado el juego de apariencias que mantienen la sociedad.

Algunos de estos aspectos de la novela nos llamaron la atención para realizar un análisis sobre esta crítica social que la obra presenta por medio del protagonista, un pícaro que inicialmente es marginalizado y excluido por esa sociedad, pero al final está integrado a ella, y consigue cambiar su clase social. Así, nuestro interés en estudiar la obra se justifica por la posibilidad que ella nos proporciona de reflexionar sobre las realidades sociales que nos presenta. Esta obra de ficción nos permite ver como en un espejo las conductas de las personas que están en el margen social como el personaje Lázaró, y pueden llevar a muchas reflexiones interesantes en las clases de español.

Para el presente trabajo tenemos como objetivo general analizar el personaje/narrador Lazarillo de Tormes, que, al contar su historia, hace una selección de hechos que narra por una perspectiva estratégica para mantener el juego de apariencias. Y percibir como la estructura de la novela está anclada en una contradicción, que consiste en la necesidad de soslayar algunos valores y la propia conciencia crítica para integrarse a la sociedad. Para este trabajo analizaremos la novela *Lazarillo de Tormes* (2000), que es la obra precursora del género la picaresca, y tiene como personaje principal Lázaró que va a contar su propia historia.

Según Mario González (1988), la literatura picaresca tuvo su inicio con el apareamiento de la obra clásica de la literatura española: *Lazarillo de Tormes*. Pero, no hay una definición exacta sobre el surgimiento de ese género. La novela picaresca surgió como un modo de crítica social a la sociedad y las costumbres de la época, incluso de las propias novelas de caballería de la literatura clásica con sus héroes

gloriosos y llenos de honor. En la picaresca el héroe es alguien marginalizado por la sociedad, hijo de padres sin honor y ni tradición, que no tiene glorias ni está preocupado con el honor, el pícaro como es llamado el “héroe” de este género, está muchas veces, o siempre preocupado en matar su hambre y suplir sus necesidades básicas.

Otro rasgo de la novela picaresca es la autobiografía, es el propio pícaro que va contar su historia, él es el narrador de los hechos que sucedieron en su vida de picardía y sufrimientos. La novela picaresca presenta un tono moralizante, con intención de hacer una crítica social a partir de la justificación de los crímenes que practicó el pícaro, para así justificar su actuación, es decir, él ha hecho esas cosas “inmorales” porque no ha tenido otro modo de sobrevivir y para saciar el hambre y las necesidades que había pasado en la vida. Este género también presenta rasgos de humor e ironía, como un modo de burlarse de las conductas sociales de las personas importantes de la sociedad.

Y muchos de estos rasgos del género picaresco, van estar presentes en la novela *Lazarillo de Tormes*, que ha sido una de las novelas fundadoras de ese género. Ella es una obra anónima, su edición conocida más antigua es 1554, en estilo epistolar (como se fuera una carta larga), la más nueva edición fue hecha por Francisco Rico, en la editora Catedra, en año 2000. Su autor es anónimo, pero algunos estudios han planteado la hipótesis que su autor fuese un judío converso. Sus fundamentos están en rasgos estilísticos de la obra, pero no hay pruebas concluyentes. La forma autobiográfica, caracterizan la obra como picaresca y la figura del protagonista como un pícaro, de origen pobre y sin honor, sus padres eran muy pobres, muestran el típico héroe picaresco.

Metodologia

Nuestro estudio es una investigación bibliográfica sobre la en la cual analizaremos la novela *Lazarillo de Tormes* (2000), a partir de las contribuciones del género picaresco. En un segundo momento del trabajo presentamos una secuencia didáctica como sugerencia para el abordaje de la obra en clases de español de la enseñanza media. Así creemos que la obra puede ayudar en las clases para

proporcionar reflexiones a respecto de las conductas sociales de las personas que están en el margen de la sociedad.

Resultados e discussões

El personaje Lázaro es un pícaro porque su necesidad es de sobrevivir y no de moverse por los altos ideales. El que más se mueve en Lázaro es la necesidad de comer y el afán de mejorar de vida. Cuando niño fue entregado como criado al ciego mendigo por su madre. Su padre era ladrón, Lázaro también ha nacido en lugar humilde y ha servido sucesivamente a varios amos. Practica la mendicidad y lucha contra las adversidades de la vida. El protagonista es un pícaro y en toda la obra es posible ver los típicos personajes representativos en la sociedad de España del siglo XVI. Él se mueve de miserias y dificultades, y va contar su vida, poniendo en manifiesto las contradicciones de una sociedad española en crisis y conflictos de valores.

La crítica de la novela se sienta en tres sectores: la mendicidad, la hidalguía y sobre todo a la Iglesia, o mejor a algunos sectores de la misma. Esa doble motivación de la vida de Lázaro narrada a partir de una visión, de la sociedad con sus costumbres y valores, de las necesidades del protagonista que por eso rompe los valores “hipócritamente” defendidos por esa sociedad corrompida. Así, el autor/narrador utiliza muchas veces el humor, la sátira y la ironía para de criticar esas mismas costumbres, para González:

Nessa sociedade tem vigência uma inversão de valores explicitada por Lázaro-narrador quando, dirigindo-se ao destinatário explícito da obra, diz: “Apraz-me contar a Vossa Mercê estas ninharias para mostrar quanta virtude há em saberem os homens subir sendo baixos e quanto vício em se deixarem baixar sendo altos” (González, 1988, p. 16).

Por lo tanto, la novela presenta a través de su narrador protagonista, un pícaro que ha venido de la clase baja y llegó por medios excusos a ascensión social. Es decir, él va justificándose a medida que denuncia los vicios y males de esta

sociedad corrupta. Lázaro en su ascensión social, aunque critique la sociedad también se ha enredado por estos mismos valores que rechaza en toda la novela.

Siendo el propio narrador de su historia va a contar aquello que les parezca mejor para justificar su “falta de carácter”. En algunos momentos de la narrativa, incluso para su cambio social, como narrador él tiene también la intención de provocar en nosotros sentimientos de piedad y simpatía, al contar sus infortunios, muestra como la sociedad puede ser hipócrita y corrompedora de valores. Pues Lázaro pasó de opositor de aquella sociedad que vivía a colaborador e integrante de la misma sociedad disimulada que tanto criticó.

Así, el carácter de Lázaro puede ser entendido como pragmático y radical porque él no puede compartirse con la manifestación del anticlasicismo. Podremos ver eso como una expresión de la paradoja o del manierismo. Según Mario González (1995, p. 266), “En ese sentido entendemos que Lazarillo de Tormes es una construcción narrativa en la que la aparente ingenuidad del narrador (que llevó a reducir afectivamente el protagonista de Lázaro a Lazarillo)”. La narrativa nos va a enredando al punto de nos provocar una simpatía por el Lazarillo, delante de sus adversidades.

Por lo tanto, es posible percibir que por detrás del narrador existe una apariencia que disfrazada con el problemático y la ambigüedad ocultar los efectos que quiere lograr, como vimos en el prólogo y en tratado séptimo de la obra. Además, se puede entender los motivos que llevan el narrador a contraponerse a los pensamientos y las acciones del protagonista. Percibimos también que la actitud del escritor y sus paradojas quiere parecer honrado mediante su propia deshora se dice cansado de su inconciencia quiere ser honrado arriba de las apariencias de su propio deshonor.

Según González (1995, p. 267), “[...] la narración de una historia oculta aparentemente ingenua es el motivo que se han llevado a nuestra Merced a pedirle que Lázaro relate su caso [...]”. Por supuesto él va a decidirse por narrar su vida, pero el juego se cierra el entre honor y deshonor. Observando el carácter ambiguo del texto, si puede analizar el humor moderno que los personajes de la obra van narrar, principalmente el personaje Lázaro. De este

humor viene la contradicción final del Lázaro-narrador y Lázaro-personaje. Ese manierismo es muy frecuente en textos anónimos. Lazarillo es un texto de raíces clásicas del “Siglo de Oro” no distante del idealismo clásico del Renacimiento, podremos decir con base en los estudios que van a ser una estructura rapsódica porque se percibe elementos heterogéneos retirados de la misma realidad.

Por eso es una estructura abierta pues se constata con el narrador que se propone desde del comienzo a poner varios elementos de su vida personal. Según González (1995, p. 267), “[...] el narrador se propone desde el principio captar diversos elementos de su historia personal que, al acumularse, permitan entender mejor la situación en que ésta culmina” Pero,

[...] esto no impone a la obra una perfecta unidad ni la subordinación de todos sus elementos a un motivo central, como prefiere el arte renacentista. La obra oscila entre la ilusión de ficción inicial, el sentido documental inmediato y la dicotomía final entre el narrador y el personaje; en este punto, nos parece que cabe catalogar la actitud de Lázaro como un caso de *autoengaño consciente* [...] (González, 1995, p. 267).

De acuerdo con el autor la actitud de Lázaro puede si comparar al individualismo del Renacimiento en su doble papel de su propia persona cuando él va a hablar de su yo en la obra y deja cerrado por sí mismo. El autoengaño hace parte del juego narrativo del personaje que opta por esa estrategia para “justificar” sus errores.

Podemos entender que Lázaro tiene la actitud de comulación del sentido político que va se iniciar con el éxito económico con el oficio de pregonero. En el cual Lázaro percibí que es hombre de bien y que, gracias a las apariencias y el trabajo, y los favores de los amigos él va llegar al oficio real que es el apogeo de la jerarquía o mejor decir es la puerta de su ascensión socioeconómica.

Todo eso no es por acaso como hacía la búsqueda de los anos. A partir de eso él no más respeta el sistema moral. González (1995, p. 268) dice que: “[...]”

los medios que (él) utiliza ahora para obtener la deseada seguridad se subordinan por completo a los fines que se propone [...]”. Según este autor, eso lleva a creer que Lázaro tiene una doble moral. La situación es el mismo de los modelos en que él se encontraba. Podemos decir que Lázaro es un maquiavelo en su modo de individualidad y pensar, y obrar político.

Y podemos también pensar a respecto de su doble moral en el sentido de un ser maquiavélico, que para González (1995, p. 268), el “[...] concepto de ideología derivado de Maquiavelo en la medida en que Lázaro altera su juicio sobre la sociedad a partir del momento que cambia su posición social y en función de sus fines políticos personales [...]”. Así, percibirnos la alienación y disimulación que vivía la sociedad que Lazarillo de Tormes va a denunciar explícitamente. Lázaro es también un alienado, pues él narra y adhiere es el mismo que le quita como sujeto. El Lázaro es aún una persona subjuntiva, decodificada. Pero su alienación tiene conciencia, es a partir de eso que él deja de registrar todo tipo del pensamiento crítico del protagonista, y pasa a ser un ser despersonificado.

Entonces, *Lazarillo de Tormes* es una obra en que Lázaro parecía ser la síntesis de la sociedad del siglo XVI. Él como pregonero en su empleo y con la permisión de venta de su mujer para poder lograr un buen nombre y con su pérdida de la subjetividad, viene a pagar el precio de su libertad para después entrar en la institución moderna y va abrir las puertas para su mudanza, de su negación propia. Para Mario González (1988, p. 21) “[...] o Lázaro que inicia seu relato por um pomposo ‘eu’, é prova dos efeitos desse sistema sobre o indivíduo que, na realidade já não existe, a não ser como apoio para a sociedade alienante e para o Estado todo-poderoso [...]”. Por lo tanto, esa sociedad consigue cambiar las actitudes del protagonista que se mescla a ella, y comparte de sus valores corrompidos.

Una propuesta de trabajo en clase de ELE con la obra *Lazarillo de Tormes*

SECUENCIA DIDÁCTICA

Objetivo general

Desarrollar la competencia comunicativa través la habilidad de la lectura y producción textual, trabajando con la novela *Lazarillo de Tormes*, y permitir que los alumnos sean capaces de producir textos con base en las discusiones realizadas en clase a respecto de la obra. Además, llevarlos a comprender y practicar la comprensión de la lectura y la oralidad, por medio de las actividades desarrolladas en las clases.

Metodología

- ▷ Presentación de la novela, algunos apuntes a respecto del contexto de la narrativa;
- ▷ Lectura de la obra con los estudiantes, los tratados serán divididos en grupos;
- ▷ Identificación y debate de los temas que se presentan en la obra (las críticas a las esferas sociales, las conductas del personaje Lázaro, los rasgos de la novela picaresca);
- ▷ Producción textual creando otra “versión” para la narrativa de Lázaro, a partir de otro “narrador”;
- ▷ Presentación de los textos producidos por los alumnos y las posibles versiones para la historia de Lázaro;
- ▷ Reflexiones a respecto de las actividades hechas en la clase por los estudiantes.

Procedimientos

1º Momento: Presentación y lectura de la obra:

- Al principio la profesora hará una breve explicación sobre la historia que es retratada, para que los estudiantes puedan identificar las temáticas presentadas;
- En las clases siguientes nos detenemos a la lectura de la novela, los estudiantes serán divididos en grupos o parejas, y cada uno se quedará responsable por la lectura de un tratado.

2º Momento: Discusión sobre la temática de la novela:

- Después de la lectura de la novela, los estudiantes en grupos van a elegir la temática que desea comentar con la clase a partir de la lectura de la novela;
- Los alumnos realizarán un debate, en español, sobre los temas elegidos de la novela (por ejemplo: los conflictos en las relaciones los hechos contados por el protagonista, las conductas de los amos, la situación de corrupción da sociedad, la crítica a la Iglesia u otros).

3º Momento: Producción textual creando una “nueva” versión para la narración de Lázaro:

- Los alumnos en parejas van hacer una producción textual, de forma que cada pareja sea responsable por lectura y la presentación oral del texto producido en las próximas clases;
- Con base en las discusiones realizadas en clase será solicitado que los estudiantes creen un texto para contraponer a narrativa de Lázaro, es decir, con otra mirada, como se fuera otro narrador, una “nueva” versión para la vida de Lázaro.

4º Momento: Presentación oral de los textos producidos y reflexiones sobre las actividades:

- Cada pareja de estudiante va presentar a la clase el texto que ha hecho con su “nueva” versión para la historia de Lazarillo de Tormes;
- Al final de las presentaciones proponemos que los estudiantes hagan

comentarios y reflexiones a respecto de las historias presentadas por los sus compañeros;

- Ojo: La evaluación será hecha por medio de la participación en las actividades propuestas y la producción y presentación de las historias creadas por los estudiantes.

Consideraciones finales

Al finalizar nuestro estudio percibimos que el protagonista es un anti-héroe que no tiene genealogía de las noblezas es un antigenealógico. La obra está justificada en el concepto de honor, pero Lázaro va a desmitificar toda la hipocresía de la sociedad. En la narración el protagonista “autor” nos parece alguien que quiere hacer una confesión de su propia culpa o aún hacer una sátira como hemos visto en el prólogo de la obra. Para Lázaro el honor era solo una pretensión, hasta porque la novela picaresca no es una historia de héroe y sus personajes no se preocupan con el bien común, es una antítesis, vista en una condición de varias aventuras en su propio aprovechamiento. De acuerdo con el punto de vista de Alfonso Rey (1979):

La ambigüedad del mensaje de la novela salta a la vista, examínese-la por donde se la examine. ¿Estamos ante una obra malograda a causa de la incapacidad del narrador para transparentar las ideas del autor?

No es probable. Esa ambigüedad parece deliberada y el más absoluto relativismo es, como quiere Francisco Rico, el último sentido de la obra. El autor, anónimo y enigmático, no pretende más que mostrar una vida desde sus propios postulados, desde su punto de vista. Siendo éste el único criterio eficaz de verdad, ocurre que ‘los arquetipos de conductas que proponen los tiempos, se afirman y se niegan con idéntica facilidad (Rey, 1979, p. 59-60).

Así, es posible decir que la obra *Lazarillo de Tormes* es una novela en la que el objetivo del escritor es presentar un protagonista-narrador ambiguo. Según el autor, Lázaro es y asume ese papel admirablemente, y también hace el papel de fidedigno transmitiendo las ideas del autor. Es esa ambigüedad que va a conducir toda la novela, Lázaro, cuando estaba marginalizado se comportaba de un modo crítico a esa sociedad, pero después que cambia de posición social, deja de lado esa actitud de crítica a los valores sociales e incluso a la Iglesia. Pues es un religioso quien le ayuda a progresar en su profesión, y que supuestamente tiene una relación “amorosa” con la mujer de Lázaro. Así, el protagonista va a contar su historia de un modo que nos apiademos con sus desgracias para al final con eso, justificar la posición social que se encuentra ahora.

Así, a partir de la propuesta de secuencia didáctica creemos que la novela puede proporcionar muchas reflexiones en las clases de literatura, principalmente por ser una obra bastante polémica y que presenta temas aún son muy actuales en la sociedad. Debemos decir que esta es solamente una de las muchas posibilidades de trabajo con el texto literario en las clases de ELE, como también cada grupo tiene sus particularidades que van a necesitar adaptaciones para que el contacto con la obra sea más efectivo y provechoso a los estudiantes, llevándolos a una lectura crítica de la novela y a reflexionar a respecto de las conductas de los diversos grupos que componen la sociedad.

Referencias

ANÔNIMO. **Lazarillo de Tormes**. Edición de Francisco Rico. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

BOTOSO, Altamir. Romance picaresco e malandro: a consagração do anti-herói. **Revista Trama**, Cascavel, v. 12, n. 25, p.205 -235, 2016.

BARALO, Marta; GENÍS, Marta; SANTANA, Maria Eugenia. **Vocabulario**: Nivel Elemental A1-A2. Madrid: Ed. Grupo Anaya, 2008.

CHARTIER, Roger. La construcción estética de la realidad: vagabundos y pícaros en la Edad Moderna. **Tiempos Modernos**, Madrid, v.3, n. 7, p. 1-15, 2002- 03.

FANJUL, Adrián. **Gramática y Práctica de Español para brasileños**. 2. ed. Santillana. São Paulo: Moderna, 2011.

GONZÁLEZ, Mario. **O romance picaresco**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

GONZÁLEZ, Mario M. Lazarillo de Tormes y el manierismo. In.: **AIH. Actos XII**. Universidad de São Paulo, 1995, p. 266-70.

LÁZARO CARRETER, F. **“Lazarillo de Tormes” en la picaresca**. Barcelona: Ariel. 1972.

MARTÍNEZ, G. Lazarillo o la voz del otro. In.: **Espéculo**: Revista de estudios literarios, v. 28, 2004. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/lazarillo.html>. Acesso em: jan. 2024.

MORENO, Concha; HERNÁNDEZ, Carmen; KONDO, Clara Miki. **Gramática**: Elemental A1-A2. Madrid: Ed. Grupo Anaya, 2007.

NAVARRO DURÁN, Rosa. **“Suplico a vuestra merced...” Invitación a la lectura del Lazarillo de Tormes**. Editorial Academia del Hispanismo, Real Academia Española, 2008.

REY, Alfonso. La novela picaresca y el narrador fidedigno. In: **Hispanic Review**, vol. 47, nº 1, Reichenberger Memorial Issual. Winter: 1979. p. 55-75.

LA ESCRITURA REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Paloma de Barros Moura²¹

Resumen: Este estudio analiza la escritura reflexiva como estrategia para el aprendizaje del español como segunda lengua. A partir de una revisión bibliográfica, se exploran sus beneficios en la estructuración del pensamiento, la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. Se destacan enfoques teóricos que resaltan su impacto en la adquisición de competencias lingüísticas y cognitivas. Los resultados evidencian que la escritura reflexiva no solo fortalece la autonomía del estudiante, sino que también mejora la interacción con la lengua y la organización del conocimiento. Además, se presentan estrategias didácticas para su implementación en el aula, como los diarios reflexivos y la escritura guiada. La investigación concluye que fomentar la escritura reflexiva contribuye a la consolidación del aprendizaje del español, promoviendo un desarrollo integral del estudiante en su proceso de adquisición lingüística.

Palabras clave: escritura reflexiva, aprendizaje de lenguas, competencia lingüística, enseñanza del español.

Introducción

La escritura ha sido, a lo largo de la historia, una de las herramientas más poderosas para la construcción y transmisión del conocimiento. La Real Academia

21 Graduanda em Letras Espanhol na Universidade Federal da Paraíba – paloma.moura@academico.ufpb.br

Española (RAE) la define como el acto de “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”. Sin embargo, esta definición no logra abarcar toda su complejidad ni su impacto en la sociedad. Desde los primeros sistemas de escritura en tablillas de arcilla hasta la era digital, la posibilidad de registrar y compartir ideas ha sido clave en el desarrollo del pensamiento humano en distintas áreas del saber. Más que un medio de comunicación, la escritura es un reflejo de la sociedad, de sus valores y de sus formas de organización del conocimiento, así que, no solo informa, sino que también moldea el pensamiento, permitiendo la reflexión sobre el lenguaje, la cultura y la identidad.

En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, la escritura adquiere un papel aún más significativo, ya que permite a los estudiantes interactuar con la nueva lengua y mejorar su competencia comunicativa. Al escribir sobre su proceso de adquisición de la lengua, los estudiantes pueden identificar sus habilidades y mayores desafíos, así como reflexionar sobre las estructuras gramaticales.

La relevancia de este tema se encuentra en su cercana relación con enfoques pedagógicos contemporáneos que enfatizan la autonomía del estudiante y el aprendizaje. De ese modo, este trabajo se enfoca en una revisión bibliográfica sobre su papel en el aprendizaje del español como segunda lengua. A través del análisis de diferentes estudios y enfoques teóricos, el objetivo es comprender cómo el acto de escribir contribuye al desarrollo del pensamiento, la organización del conocimiento y la expresión de ideas. Se prestará especial atención a la escritura reflexiva en el aprendizaje del español como segunda lengua, explorando su impacto en la adquisición de conocimientos gramaticales, léxicos y comunicativos.

El trabajo se estructura en cinco secciones principales. En primer lugar, la introducción presenta el contexto y la relevancia del tema. A continuación, la metodología describe el enfoque de la revisión bibliográfica y los criterios utilizados en la selección de los estudios analizados. En resultados y discusión, se presenta una discusión teórica sobre la escritura reflexiva, su importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras y estrategias didácticas para su implementación en el aula. En consideraciones finales, se destacan las implicaciones pedagógicas

de los resultados. Finalmente, en referencias, se recopilan las fuentes utilizadas para sustentar el análisis realizado.

Metodología

Este estudio, de enfoque cualitativo, analiza la escritura reflexiva como estrategia de aprendizaje del español como segunda lengua. Para ello, se consideran los aportes teóricos de autores que destacan la importancia de la escritura y la reflexión en el proceso de aprendizaje.

Para la selección del material bibliográfico, se recurrió a bases de datos académicas, como Scopus, Google Académico y SciELO. Se consideraron libros y artículos científicos que abordaran la escritura reflexiva. La selección de las fuentes se realizó siguiendo los criterios de relevancia, aporte metodológico y contribución teórica al campo de estudio.

Para el desarrollo de este estudio, se establecieron criterios específicos de análisis que permitieron estructurar la investigación en torno a ejes temáticos clave. (i) la escritura como medio de aprendizaje y organización del pensamiento, (ii) su papel en la metacognición y la autorregulación del conocimiento, (iii) su impacto en el desarrollo de la autonomía académica, (iv) su relevancia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, (v) su aplicación como estrategia pedagógica en el aula, y (vi) su relación con la interacción social y la construcción colectiva del saber.

Para ello, se realizó una revisión bibliográfica enfocada en estudios que abordan la escritura desde distintas perspectivas educativas, analizando su potencial para fomentar el pensamiento crítico, la reflexión y la estructuración del conocimiento. Además, se consideraron aspectos relacionados con la escritura reflexiva y su papel en la autoevaluación, la expresión de ideas y el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas.

Este enfoque permitió construir una visión estructurada y crítica sobre la escritura reflexiva en la enseñanza del español como segunda lengua, resaltando sus aportes teóricos y pedagógicos, así como identificando sus potencialidades y desafíos. Los hallazgos de este estudio también sugieren posibles líneas de

investigación futuras para profundizar en la relación entre escritura, reflexión y adquisición de competencias lingüísticas en contextos educativos diversos.

Resultados Y Discusión

A continuación, se presentan los principales resultados de la revisión bibliográfica, organizados en torno a los beneficios de la escritura reflexiva en el aprendizaje de lenguas, su impacto y su papel en el desarrollo de los estudiantes de español.

En el ámbito educativo, diversas metodologías han surgido con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ajustándose tanto a las necesidades de los estudiantes como a los avances en la producción del conocimiento. Dentro de este contexto, la escritura ha adquirido una función esencial, no solo como medio de expresión, sino también como herramienta clave para la construcción del conocimiento. Su valor epistémico ha sido ampliamente estudiado, destacándose su capacidad para organizar el pensamiento y favorecer la apropiación del conocimiento.

Alvarado y Cortés (2001) señalan que escribir permite revisar, profundizar y resignificar lo aprendido, convirtiéndose en un puente entre la experiencia y la comprensión. De manera similar, Bombini (2012) enfatiza la importancia de la escritura en la autonomía intelectual, ya que a través de ella el individuo no solo reproduce información, sino que la analiza y la adapta a su propio esquema cognitivo. Por otro lado, Serrano (2014) plantea que el acto de escribir es, en esencia, un proceso dialógico, pues implica una constante interacción con el conocimiento, con otros discursos y con la propia subjetividad del escritor. En esta línea, Sardi (2013) destaca que la producción textual es un espacio de exploración y construcción del saber, en el que el pensamiento no solo se organiza, sino que también se transforma en un proceso de formación.

Cuando se trata de la escritura en el proceso de formación académica, su carácter reflexivo y personal es fundamental. Más allá de ser una tarea evaluativa, escribir supone una forma de vincularse con el conocimiento de manera significativa, integrando experiencias, percepciones y cuestionamientos propios (Contreras, Quiles y Paredes, 2019). Desde esta perspectiva, la escritura se convierte en un

ejercicio de autoconocimiento y de posicionamiento crítico frente a lo aprendido. Delory-Momberger (2014) y Souto (2017) coinciden en que el acto de escribir implica la subjetividad del autor, pues cada texto refleja su trayectoria, sus inquietudes y su forma particular de interpretar la realidad.

En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, la escritura adquiere un papel central. Como señalan Cisneros y Vega (2011):

“La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y contribuyen a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que temáticas o asignaturas, son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana” (Cisneros y Vega, 2011, p. 23).

Esto implica que, más allá de ser componentes de una asignatura específica, ambas habilidades forman parte esencial del desarrollo cognitivo de los individuos. En el aprendizaje de una lengua extranjera, este papel se vuelve aún más relevante, ya que la escritura permite la estructuración del pensamiento en el nuevo idioma, favoreciendo la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. Así, la enseñanza de lenguas no debe centrarse únicamente en la adquisición de estructuras gramaticales y léxicas, sino en la integración de la escritura como un espacio de construcción del saber y de expresión subjetiva del aprendiz.

Además, esta metodología también muestra la capacidad de abstracción de los estudiantes. Al reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, los estudiantes pueden identificar patrones recurrentes en su producción escrita, reconocer errores comunes y desarrollar estrategias para mejorar su expresión.

La escritura reflexiva, en particular, se ha convertido en una estrategia de aprendizaje significativa, ya que permite a los estudiantes analizar sus propias ideas, argumentarlas y revisarlas críticamente. Su implementación en el aula

puede realizarse mediante estrategias concretas que favorecen la interacción con el idioma y el desarrollo metacognitivo.

Entre ellas, destacan los diarios reflexivos, en los que los estudiantes documentan su proceso de aprendizaje, identificando sus dificultades, progresos y estrategias utilizadas para mejorar su desempeño lingüístico. También son útiles las bitácoras de aprendizaje, que no solo registran avances, sino que fomentan la toma de conciencia sobre las estrategias de estudio más efectivas.

Otra estrategia es la escritura guiada, en la que los estudiantes trabajan en la construcción de textos con la orientación del docente o en grupos, lo que les permite mejorar la coherencia y cohesión textual mientras reciben retroalimentación en tiempo real. Esta práctica puede complementarse con foros de escritura en línea, donde los estudiantes interactúan y comentan los textos de sus compañeros, fomentando la revisión crítica y la mejora continua.

Además, la escritura basada en modelos ayuda a los estudiantes a analizar estructuras lingüísticas a partir de ejemplos textuales auténticos, como artículos, ensayos o narraciones, para luego producir textos propios con base en patrones establecidos. Por otro lado, las cartas a un futuro yo y los ensayos autorreflexivos son actividades útiles para promover la introspección y la autoevaluación, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su evolución en el aprendizaje del español.

El uso de blogs académicos o portafolios digitales también resulta beneficioso, pues permite a los estudiantes archivar sus producciones escritas y revisar su evolución a lo largo del tiempo. Estos espacios pueden ser utilizados para publicar reflexiones sobre lecturas, análisis lingüísticos o experiencias de aprendizaje, generando un entorno de escritura auténtico y significativo.

Asimismo, el desarrollo de escritura creativa reflexiva, a través de géneros como relatos autobiográficos, cartas personales o narraciones de experiencias de aprendizaje, permite que los estudiantes exploren el idioma de una manera más expresiva y personal. Estas estrategias no solo fortalecen la competencia lingüística, sino que también promueven la autonomía, la autoevaluación y la confianza en el uso del español. Como menciona Miró:

“La escritura es adecuada para aprender a razonar por varios motivos. Por un lado, exponer una idea implica primero hacerla tuya. Por otro lado, la escritura es exigente y obliga a los alumnos a buscar la palabra adecuada, a no dejar agujeros en las líneas de razonamiento, a buscar ejemplos apropiados” (Miró, s. f., p. 2).

En este sentido, el proceso de escritura no solo favorece la claridad conceptual, sino que también desarrolla la capacidad de análisis y argumentación. La necesidad de organizar las ideas en un discurso coherente lleva a los estudiantes a establecer relaciones entre conceptos, identificar inconsistencias y fortalecer sus argumentos con evidencias. Además, la escritura fomenta la autonomía en el aprendizaje, ya que el acto de revisar, corregir y reformular un texto permite a los individuos reflexionar sobre su propio pensamiento y mejorar progresivamente su expresión.

Además, la escritura no solo es un medio de exteriorización del pensamiento, sino también una herramienta de interiorización. Hernández (2005) sostiene: “Descubre el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos: la escritura no sólo es un cauce de exteriorización, sino también una vía de interiorización” (Hernández, 2005, p. 37).

Esta perspectiva refuerza la idea de que la escritura no es solo un medio de comunicación, sino también una herramienta de autoconocimiento y reflexión. A través del acto de escribir, el individuo no solo expresa sus pensamientos y emociones, sino que también los analiza, los organiza y les da un significado más profundo.

Desde una visión psicológica del aprendizaje, Luria (s.f.) destaca el papel del lenguaje escrito en la estructuración del pensamiento:

“El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento” (p. 189).

Siguiendo esta línea, la escritura no solo registra el pensamiento, sino que también lo moldea y lo afina. El hecho de volver sobre lo escrito permite un proceso de revisión constante, en el cual se pueden identificar inconsistencias, reformular ideas y mejorar la cohesión del discurso.

En el aprendizaje del español como segunda lengua, la escritura reflexiva facilita la consolidación de estructuras lingüísticas y la adquisición de vocabulario. Carlino (2006) menciona que “la escritura permite volver sobre lo pensado tantas veces como sea necesario”, lo que da cuenta de la relevancia del proceso de revisión y reescritura en la adquisición de una nueva lengua.

El papel de la escritura en el aprendizaje de lenguas extranjeras también está vinculado con enfoques pedagógicos que enfatizan la autonomía y la autoevaluación. En este sentido, la escritura reflexiva estimula una relación activa con el conocimiento, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que también la procesan y la transforman en su propio aprendizaje. Como señalan los autores anteriores, la escritura favorece la estructuración del pensamiento y la clarificación de conceptos, lo que resulta fundamental en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Por otro lado, el uso de la escritura en el aula como estrategia didáctica ha demostrado tener un impacto positivo en la motivación y en la confianza de los estudiantes. Cuando los aprendices de una lengua extranjera son incentivados a escribir de manera frecuente, experimentan una mejora significativa en su capacidad expresiva y en su comprensión del idioma. Además, la escritura proporciona evidencia visible del progreso del estudiante, permitiendo tanto a docentes como a alumnos evaluar su desarrollo lingüístico.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se construye a través de la interacción social, donde el lenguaje –incluido el escrito– desempeña un papel crucial en la mediación del pensamiento. En este sentido, la escritura no solo permite exteriorizar ideas, sino que también actúa como un andamiaje para la reflexión y la reorganización del conocimiento. Cassany (2009) refuerza esta idea al señalar que el acto de escribir está estrechamente vinculado con el desarrollo del pensamiento abstracto, lógico y racional. Así, la

escritura no es solo una herramienta comunicativa, sino un proceso cognitivo que posibilita la estructuración del pensamiento y el aprendizaje significativo

Consideraciones finales

A partir del estudio, podemos observar que la escritura reflexiva es una estrategia fundamental en la enseñanza del español como segunda lengua, no solo por su capacidad para mejorar la competencia lingüística, sino también por su papel en la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del aprendizaje. A lo largo de este análisis, hemos visto cómo la escritura no se limita a un acto mecánico de producción textual, sino que se convierte en un proceso dinámico que involucra la autoevaluación, la metacognición y la estructuración del conocimiento.

Los estudios revisados destacan que la escritura reflexiva permite a los estudiantes interiorizar la lengua de manera más profunda, identificar patrones lingüísticos, consolidar estructuras gramaticales y ampliar su repertorio léxico. Asimismo, fortalece la autonomía académica y promueve la autorregulación del aprendizaje, aspectos esenciales en la adquisición de una segunda lengua. Además, la escritura reflexiva favorece la reorganización del conocimiento, estimula la argumentación y propicia la revisión consciente de las propias ideas, facilitando el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas que van más allá del aprendizaje del español.

Desde una perspectiva pedagógica, la integración de la escritura reflexiva en el aula se presenta como una herramienta clave para mejorar la interacción del estudiante con la lengua meta. Su implementación mediante estrategias como diarios reflexivos, bitácoras de aprendizaje, escritura colaborativa y escritura guiada, entre otras, ha demostrado ser efectiva en la consolidación de habilidades lingüísticas y en la generación de un aprendizaje más significativo. Más allá de la simple corrección de errores gramaticales, el uso de la escritura reflexiva en la enseñanza del español debe enfocarse en fomentar la exploración y construcción del saber, permitiendo que los estudiantes analicen su propio proceso de aprendizaje y establezcan conexiones más profundas con el idioma.

Es importante señalar que la escritura reflexiva también tiene un impacto

positivo en la motivación y la confianza de los estudiantes en el uso del español. A medida que los aprendientes se involucran en actividades de escritura con un propósito comunicativo real, experimentan una mayor seguridad en sus producciones escritas y orales. La implementación de entornos de aprendizaje que promuevan la escritura auténtica, como blogs académicos, portafolios digitales y foros de discusión, puede fortalecer la relación del estudiante con el idioma y fomentar su participación activa en el proceso de adquisición.

Asimismo, resulta fundamental considerar el papel del docente en la implementación de la escritura reflexiva en el aula. Más allá de corregir errores gramaticales, los profesores deben fomentar un ambiente en el que los estudiantes se sientan seguros para escribir, experimentar y reflexionar sobre su aprendizaje. La retroalimentación formativa juega un papel esencial en este proceso, ya que permite a los estudiantes recibir orientación sobre sus fortalezas y aspectos a mejorar, promoviendo una evolución constante en su competencia lingüística y su capacidad de análisis.

En conclusión, fomentar estrategias que vinculen la escritura con la reflexión y el aprendizaje autónomo se convierte en una necesidad dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, todavía queda margen para la exploración e innovación en este campo. Futuros estudios podrían profundizar en la implementación de prácticas de escritura reflexiva en diversos contextos educativos, explorando su impacto en la motivación de los estudiantes y en la consolidación de competencias lingüísticas. También sería relevante analizar el papel de la tecnología en la escritura reflexiva, investigando cómo las herramientas digitales pueden potenciar este proceso y favorecer la interacción del estudiante con el español como segunda lengua.

Referencias

ALVARADO, M.; CORTÉS, M. La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. **Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, (1), 19-23, 2001.

ASALE, R.; RAE. **Escribir | Diccionario de la lengua española**. Disponible en: <https://dle.rae.es/escribir>.

CISNEROS, M.; VEGA, V. **En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura**. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2011.

CONTRERAS DOMINGO, J.; QUILES-FERNÁNDEZ, E.; PAREDES SANTÍN, A. Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. **Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, [S. l.], p. 58–75, 2019. DOI: 10.24310/mgnmar.v0i0.6624. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6624>. Acesso em: 12 fev. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. **RMIE**, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 695-710, sept. 2014. Disponible em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300003&lng=es&nrm=iso>. accedido en 12 fev. 2025.

DOMINGO, J. C. EXPERIENCIA, ESCRITURA Y DELIBERACIÓN: EXPLORANDO CAMINOS DE LIBERTAD EN LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 1–35, 2013. DOI: 10.5216/ia.v38i1.25126. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/25126>. Acesso em: 12 fev. 2025.

HERNÁNDEZ, J. A. **El arte de escribir**. España: Ariel, 2005.

JOE, M. J. Aprendizaje a través de la escritura: experiencias. **Rua.ua.es**, 2025.

LORENA, C. Souto, Marta. Pliegues de la formación : sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017. 256 páginas. **Unlpam.edu.ar**, 2017.

LURIA, A. R. (s.f.). **Consciencia y lenguaje**. Madrid: Visor.

PIONETTI, Marianela. Bombini, G. (coord.) Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente. Buenos Aires: El Hacedor, 2012. 157 pp. **Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía**, [S. l.], v. 10, n.1, 2019. Disponível em: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2449>. Acesso em: 10 fev. 2025.

Daniel, Cassany. Para ser letrados. Disponível em: <https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/para-ser-letrados>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SARDI, V. La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras. **Unlp.edu.ar**, 2025.

SERRANO, S. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. **Lenguaje**, v. 42, n. 1, p. 97–122, 13 jan. 2014.

YIGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.

LA ORALIDAD Y EL HUMOR EN *MANOLITO GAFOTAS*

Selma Lúcia da Silva Almeida Araújo

Resumen: Este artículo analiza la representación de la oralidad y los coloquialismos en el libro infantil **Manolito Gafotas** (1994), de Elvira Lindo, investigando cómo estos recursos se incorporan al humor de la narrativa. **Manolito Gafotas**, protagonizado por un niño de ocho años, se ha convertido en un icono de la literatura infantil española. El texto se distingue por el uso de un lenguaje peculiar, repleto de expresiones típicas del habla infantil, como «el mundo mundial» y «qué mola», que se examinarán en detalle. Creemos que los orígenes radiofónicos del personaje son fundamentales para comprender la relevancia de la oralidad en su desarrollo. Buscando la espontaneidad, Elvira Lindo moldeó el lenguaje de sus personajes a partir de su propia creatividad. Para demostrar cómo el autor utiliza la jerga juvenil y los coloquialismos para transmitir un sentido de integridad y establecer una conexión con el público, analizamos varios elementos lingüísticos: jerga, variaciones populares, vulgarismos, frases hechas, repeticiones, aumentativos, diminutivos, el uso de vocabulario erudito en contextos inesperados, clichés, palabras fuera de contexto y redundancias. El análisis se centrará particularmente en los elementos que son cruciales para crear un efecto cómico. Inspirados por Elvira Lindo (1994), argumentamos que leer cuentos estimula diversas experiencias, el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad. También fomenta la exploración de nuevas lecturas, el uso consciente del lenguaje y la reflexión sobre el lado cómico de la expresión infantil. Esta investigación bibliográfica se presenta como una contribución relevante a los estudios sobre la variación lingüística.

Palabras Claves: Lengua. Literatura, Oralidade.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el objetivo de analizar las marcas de la oralidad/coloquialidad y sus efectos cómicos en el texto infanto-juvenil *Manolito Gafotas* (1994), de la escritora española Elvira Lindo. Se trata de una sucesión de aventuras que tienen como personaje principal un niño de ocho años de edad, Manolito Gafotas, uno de los personajes literarios más conocidos por los jóvenes y niños en la actualidad española. Una de sus principales características es la forma de hablar utilizando expresiones infantiles como “el mundo mundial”, “cómo mola” y tantas otras que serán analizadas en nuestro trabajo.

Creemos que es fundamental tener en cuenta que nos encontramos con un personaje nacido en la radio y la oralidad es, por lo tanto, muy importante en su construcción. También, podemos observar que Lindo siempre escribía como imaginaba las personas, buscando la máxima espontaneidad.

Veremos en nuestro análisis que la autora utiliza expresiones propias de la jerga juvenil y coloquialismos para transmitir la impresión de realidad y ponerse a la altura de la comunidad. Presentaremos algunos de los elementos lingüísticos que van a ser analizados más adelante, como los argots, variaciones populares, vulgarismos, frases hechas, repetición, aumentativo, diminutivo, vocabulario erudito, clichés, palabras fuera del contexto y alguna redundancia que contribuyen de alguna forma para reforzar la impresión de oralidad/coloquialidad que elegimos como objeto de estudio. Van ser analizados aquellos que de alguna manera están relacionados al efecto del humor. Guiados por la autora Elvira Lindo (1994), potencialmente los cuentos como práctica de lectura estimula a la variedad de experiencias, formación de criticidad, autonomía y responsabilidad del autor. Es un apoyo que motiva a los niños y jóvenes a buscar con sus curiosidades nuevas lecturas como proceso que implica el uso de la lengua y la competencia para reflexionar sobre el cómico utilizado en la expresión infantil.

2. Literatura infantil

No existe una única definición de literatura infantil. Podemos afirmar, como hace Julia Porras (2011), que literatura infantil es la literatura dirigida al lector

infantil, somada el conjunto de textos literarios que la sociedad ha considerado aptos para los pequeños pero que, en origen, se escribieron pensando en lectores adultos. Un ejemplo de estos libros puede ser *La Isla del tesoro* (R. L. Stevenson, 1883) o *Platero y yo* (Juan Ramón Jiménez, 1914). Para López,

“Podríamos definir literatura infantil como aquella que también leen los niños y jóvenes. Es un fenómeno consolidado de comunicación literaria que posee sus obras clásicas y un marco de expectativas sobre lo que es una obra dirigida a la infancia. Existe la literatura infantil como existe la literatura popular, o mejor, del pueblo” (LOPÉZ. 1990, p. 16).

Por otro lado, de acuerdo con Román López, la historia de la infancia nos dice que el niño oyó y leyó siempre lo que el mundo adulto oía y leía, adaptando a su necesidad héroes y situaciones. En la visión de López (1990, p. 14), hoy la literatura infantil tiene una presencia grande, al menos formal y de rótulo, pero fue inexistente antes del siglo XIX, cuando empezó el Romanticismo que favoreció el uso de la fantasía. Muchos de los autores buscaron en la literatura popular su fuente de inspiración y rastrearon en los lugares más remotos de sus respectivos países antiguas leyendas para los niños. Así, surgieron, a principios de aquél siglo, grandes obras que se convertirían con el paso de los años en clásicos de la literatura infantil. A partir de ahí, la literatura infantil adquirió autonomía, llevando en consideración los intereses, vivencias y la psicología de los niños.

López (1990) aun defiende que en la infancia, como aún no está capacitado para leer, el niño oye primero los cuentos que transmiten de manera tradicional la palabra dicha, que es la forma originaria de la narración, con la presencia del narrador generalmente femenino y familiar. Oír primero, luego leer, pero exigiendo en ambos casos la salida de sí mismo, el tiempo detenido, en cualquier edad. “Muchos pueden decir con Schiller que hay más honda significación en los cuentos de su infancia que en la verdad que la vida enseña” (LÓPEZ TAMÉS. 1990, p.14). Sabemos que los niños, con su curiosidad, quieren saber más sobre el mundo de la imaginación, el misterio, disfrutar el humor, lo místico, lo oculto del mundo sobrenatural. Como dice Jesualto:

Los niños son así, el tipo justo para entrar en contacto con la literatura que recoge en notas vigorosas la vida total: sentimiento, imaginación, acción; esa literatura que se puede transformar en mímica por la actividad que entraña; que se la puede cantar; hacer, ver y sentir, y en donde cuerpo y alma entran en el campo de su profunda sugestión (Vella Bosch, 2000. Investigación, selección y prólogo).

De esa forma, surgen obras que por sus temas, personajes y lenguaje se acercan cada vez más al público lector infantil y juvenil. En esta línea de relatos tenemos la primera obra narrativa de Elvira Lindo (1994), que tanto agrada a niños y adolescentes.

3. Manolito Gafotas

En el libro de Elvira Lindo, Manolito, el narrador, cuenta todo lo que ocurre con su familia y amigos desde un punto de vista infantil e ingenuo, e intenta entender lo que sucede a su alrededor en el barrio pobre de Madrid donde él vive, Carabanchel. Domina el lenguaje de su universo social, marcado por la edad, vida social y otras variables. Además, él trata al oyente-lector con total intimidad y cuanto mayor el grado de intimidad, más la coloquialidad se hace presente en la comunicación.

Podemos tener como ejemplo el momento en que el narrador dice: “yo...y la Susana iríamos a la Seguridad Social para que el médico le viera los mocos al Imbécil” (MG, p.125)²². Para que haya esa naturalidad, la autora recrea una conversación real adecuando

estrategias léxico-discursivas con la finalidad de la presentación en un texto ficcional escrito. Como para la mayoría de los chicos, para Manolito las cosas más importantes son las cotidianas: las celebraciones del barrio, jugar en el Parque Árbol del Ahorcado, el día de Reyes, Navidad, las vacaciones de verano y sus amigos. Además, la valoración del cotidiano está en el hogar, la escuela, su barrio y los amigos.

22 A partir de acá se usará MG para todas las referencias a la obra Manolito Gafotas.

4. El lenguaje coloquial y el efecto cómico

Como percibimos en la narrativa de Manolito, el mundo lingüístico de los personajes adopta un registro coloquial o popular, del habla cotidiana. Sin embargo, muchas veces se utilizan palabras fuera del contexto. Como ejemplo podemos citar una parte del texto en que Gafotas hace uso de la expresión latina “*ipso facto*” (MG, p.130): “La puerta del salón se abrió y empezamos a cantar nuestro *Cumpleaños Feliz*. Lo hacíamos mejor que los niños cantores del Papa; si el Papa nos conociera nos contrataría “*ipso facto*”. Manolito utiliza de esa expresión latina y culta para decir *inmediatamente* o *en seguida*. Sabemos que su dominio de vocabulario no es amplio, pues es solamente un niño. Esa expresión parece no ser adecuada para el contexto ya que ellos estaban simplemente cantando un cumpleaños feliz. Pensamos que Elvira Lindo usa una expresión culta para nos mostrar que Manolito quiera impresionar su lector, es un niño muy locuaz y en sus producciones, repite las palabras que escucha con total ingenuidad, pero acaba produciendo un efecto cómico en el texto. Como dice Propp (1992):

...todo povo possui suas próprias normas exteriores e interiores de vida elaboradas no decorrer do desenvolvimento de sua cultura. Será cômica a manifestação de tudo aquilo que não corresponde a essas normas... “O riso não nasce apenas da presença de defeitos, mas de sua repentina e inesperada descoberta” (p. 56-62).

Manolito rompe la norma social con frecuencia, él utiliza expresiones de adultos pero con el toque infantil y divertido de un niño. Podemos percibir que su habla popular tiene un océano de expresiones diferentes, sus aspectos lingüísticos hacen parte del medio en que vive, como veremos adelante en análisis.

En esta cuestión, podemos decir que colaboran para la comicidad algunos elementos como palabras con doble sentido, metáforas, imitación y repetición de recursos que garantizan el tono divertido de la narrativa. Sin embargo, la forma como las palabras están dispuestas puede tornarlas cómica a causa del mecanismo de humor empleado.

En este sentido, podemos observar que es imposible hablar de comicidad sin pensar en dialogismo y polifonía. Pues como afirma Arnoux, “la polifonía recubre las variadas formas que adopta la interacción de voces dentro de una secuencia discursiva o de un enunciado”. Ella dice, también, que la situación de diálogo que toda producción verbal supone, en su orientación hacia el otro, aparecen siempre con mayor o menor grado las diversas voces sociales con sus peculiares registros. En esta cuestión el objeto risible no deja de ser una forma de dialogismo. Por esto la risa también representa una cuestión social, visto que es una forma de discurso (Arnoux, 1986, p. 37-45).

Como asevera Bajtín, el texto, el receptor y la relación entre ambos poseen un carácter dialógico, “y la pluralidad de conciencias autónomas con sus mundos correspondientes hace parte de la polifonía”. (Bajtín, apud Hopkins, 2002, p. 39). Para Bajtín, el lenguaje es un fenómeno social, diverso y heterogéneo, donde se desarrolla la vida social constituyendo cada visión del mundo. De la misma manera, Bergson afirma que:

[P]ara entender la risa, hay que volver a ponerla en su entorno natural, que es la sociedad. Y sobre todo hay que determinar su función útil, que es una función social. (...) La risa debe responder a ciertas exigencias de la vida en común y tener un significado social. Es necesario que se entienda el objeto risible, principalmente en el cómico de las palabras y allá de esa comprensión es la aprobación de quien comprendió. (...) [L]o cómico se instalará en nosotros mismos: habremos dado todos los ingredientes cómicos: materia y forma, causa y ocasión”. (Bergson, 2011, pp.12. 19).

Como la risa debe ser una especie de gesto social, él autor apunta que es fundamental que haya partición de saberes, consenso, convergencias y proximidad entre los interlocutores.

El uso de los recursos desencadenadores de la risa no sirve solamente para recrear situaciones inusitadas y absurdas que divierten el lector, sino también para reflexionar sobre la realidad. Para Travaglia:

[O] humor desempenha na sociedade um papel social e político através de certas funções, uma das quais é básica: o ataque ao estabelecido, à censura, fazendo do humor um lugar a se escapar à cultura (o que é social, mas também antropológico) de mostrar outros possíveis padrões escondidos (Travaglia, Luiz. 1990 p.59).

Lo que dijo el autor, también se puede observar en Manolito Gafotas. El humor tiene carácter social y una de ellas es cuando él cuenta todo lo que tiene en su barrio de forma especial, como niño, y describe que “hay de todo, una cárcel, autobuses, niños, presos, madres, drogadictos y panaderías pero no hay cuernos para las trencas” (MG, p.14).

Se percibe que con su mirada infantil intenta mostrar de esa forma la realidad de la desigualdad social de su barrio. Más adelante, él dijo que para comprobar que los presentadores de telediarios no tenían piernas “hay que salir al centro, que es dónde hay famosos, porque en su barrio que es Carabanchel, no hay ni famosos ni cuernos”. (MG, pp.20.21). Él utiliza esa forma creativa para decir que donde vive es un barrio periférico.

5. Argot, variaciones populares y vulgarismos

Argot es un conjunto de palabras, procedentes de fuentes oscuras,

“que por broma o ironía se introducen en la conversación de todas las clases sociales. [...] lenguaje especial que se desarrolla en actividades delictivas y marginales, inteligible sólo para los que las practican habitualmente, con forma ambivalente social y profesional.” (RAMOS GARCÍA, apud. BUZEK. 2011, pp.291.292).

En el pasado se asociaba el argot a la expresión vulgar, poco culta. Buzek (2011) dice que según Carreter, en la primera mitad del siglo XX, el uso del término se va difundiendo y se consolida en español en la mayoría de los sentidos. (CARRETER, apud. BUZEK. 2009, p.294). Percibimos, en las búsquedas, que desde el inicio del siglo XX que los argots se volvieron objeto de estudio por los especialistas.

En el caso de Manolito Gafotas, vamos a concentrarnos en aquellas marcas que están de alguna forma directamente relacionadas a la producción de comicidad.

Ya las variantes derivan de un deseo de uso perfecto de la lengua (culto), de un uso más elemental (coloquial), de la baja cultura del hablante (vulgar), de pertenecer a una profesión o a un grupo social determinado (Jergal). Seguramente, analizaremos algunos ejemplos.

— Hubo un día que discutimos a **patadas** cuando volvíamos del colegio porque él decía que prefería sus orejas a mis gafas de **culo de vaso** y yo le decía que prefería mis gafas a sus orejas de **culo de mono** (MG, p.8)²³.

En esta discusión, la palabra *patadas* a que Manolito se refiere, significa golpe dado con el pie, con excesiva abundancia y por todas las partes. Y los insultos *culo de vaso* se refiere a lente graduada que tiene grosor, ya que él usa gafas, y *culo de mono* es la forma de decir *ancas* y son expresiones consideradas vulgares por varias personas.

Una **mierda** vas a ser tú el rey... (MG, p.38).

Esto es un *argot* que Manolito usa para despreciar su amigo Yihad, demostrando que él es de poca calidad para asumir esa función del rey, significa “porquería”, “persona insignificante”.

Le digo al abuelo de Yihad que venga a mi cumpleaños e **se mea de risa** (MG, p 118).

23 Las definiciones de las expresiones presentadas en esta sección fueron consultadas en los siguientes diccionarios: *Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*; *Diccionario de la lengua española castellana* (Impreso por la Real Academia Española); *Diccionario Manual de la lengua española* (Larousse Editorial). Además, agradecemos la colaboración de la profesora Aina Rodríguez Postigo, quien nos ha ayudado a definir algunos términos coloquiales empleados.

Mear es un verbo intransitivo que qué decir orinar. En la frase arriba tenemos una variante popular, que indica intensidad. Se percibe que hay un exagero al decir que “él se mea de risa”, o sea, “se ríe mucho”. El uso de esta expresión coloquial causa un efecto en el sentido. No sería lo mismo se fuese “él se orina de risa”. Es usado más en un ambiente familiar.

¡Que **rollo repollo** de cumpleaños! Le pregunté a mi madre si se lo decía al abuelo de Yihad, pero mi madre se acordó de que mi abuelo había dicho que le daba **corte** invitar a un amigo viejo (MG, p. 121).

La expresión *rollo* significa qué pesadez, qué aburrimiento. Él añade la palabra *repollo* para hacer un juego de palabras y sonidos, se torna divertido por producir la rima. Quiere decir cosa o persona extremadamente pesada, de difícil convivencia. Le da *corte* significa le da vergüenza en el lenguaje coloquial. El personaje tiene que considerar su pedido, muestra no querer de ninguna manera viejos en su fiesta. Podemos percibir que es un poco más formal.

Cuando estábamos en clase me acordé de que mi abuelo había dicho que no quería un cumpleaños con viejos, así que pensé que sería una gran idea invitar a mis amigos. Mis amigos pueden tener muchos defectos (los tienen todos), pero no son viejos. Les pasé un papel a escondidas. A mi *sita* no le gusta que te pongas a invitar a la gente a un cumpleaños mientras ella explica un **rollo** de climas **del mundo mundial** (MG, p. 124).

En esta frase hay la palabra *rollo* que tiene la idea de una “cosa aburrida”, “poco interesante”, muestra la insatisfacción por el contenido explicado por la profesora, y *mundo mundial* da la impresión de grandiosidad. Además, la expresión presenta redundancia y exageración. Esta es una expresión muy típica del lenguaje de Manolito Gafotas, quien la usa como broma, a veces en tono simpático e informal para dar énfasis a lo de “mundial”.

Luego pasamos todos juntos a la consulta del doctor Morales, que es el Médico de todos mis amigos y cura prácticamente todas las Enfermedades y además, según dicen las madres **está como un tren y es un cachondo** (MG, p. 127).

Esta expresión se refiere al aspecto físico del doctor, siendo que *tren* significa que él está con todo vigor, y *cachondo* estar siempre despreocupado, de buen humor. Y en este sentido es un “doctor simpático de serie de televisión”, en la visión del protagonista.

Subí con mis amigos a casa. Mi madre abrió la puerta y se nos quedó mirando: -¿Y todos estos? Con mis amigos **no se corta ni un pelo**; los trata igual de mal que si fueran sus hijos (MG, p. 128).

Este *argot* usado por Manolito se refiere a que su madre trata todos los niños del mismo modo y no le da vergüenza tratarlos mal como hace a sus mismos hijos. La ironía está en que “tratar como a sus propios hijos” suele significar “tratar con mucho cariño”, pero aquí es al revés.

Yo pensé: “**Cómo mola!**”. Antes de empezar a contar la historia de mi vida, le pregunté: -¿Se puede fumar? Me miró con cara de haber visto de repente a un monstruo de la creación, y me dijo la tía que los niños no fuman. Qué lista. Le tuve que decir que había sido una bromita de las más para que cerrara la boca, porque se le había quedado bastante abierta a la pobrecilla *sita Espe* (MG, pp.28.29).

Esta expresión es muy usada en algunas provincias de la España. *Molar*, es un verbo que usamos informalmente para expresar que algo nos gusta, está “buenísimo”. Muestra emoción, sorpresa o satisfacción.

Bueno, volver al colegio también tenía sus cosas buenas: vería a la Susana, al Orejones...Al Orejones lo llevaba viendo todo el verano, **qué plasta** (MG, p. 25).

Se aplica este argot a personas o cosas que resultan fastidiosas o pesadas. Como estaba siempre con su amigo esto se hace cansado, aburrido.

Tienes que reconocer que si se hiciera en el planeta un concurso mundial de frases la mía quedaría por lo menos finalista. Pero a Yihad no le impresionan las grandes frases; él es el clásico **tipo duro, duro de roer**... (MG, p. 38).

Manolito quiere decir que su amigo es difícil de ser convencido, se necesita mucho esfuerzo porque no abre juego para nadie.

Yihad se estaba quedando ronco de cantar “¡El Orejones no tiene **pilila!**” Y me estaba muriendo de envidia (MG, p.59).

Esta forma de Yihad llamar su amigo, percibimos que él quiere “meterse con él, insultarlo” que puede ser un bulín, ya que la palabra “pililla” significa “pene” y es considerada vulgar.

La gente me tomaría como por loco: unos dirían: **Anda, vete, salmone**, y otros saldrían corriendo despavoridos (MG, p.50).

Es una expresión que expresa rechazo pero con humor, o sea, es como se trata a alguien que no es aceptado por las personas. Rechazo es una situación que se produce cuando una persona es excluida, o poco atendida, de forma intencionada por otra persona o grupo de personas de una relación o interacción social.

Nosotros decimos N.P.I. Desde que un día dijimos **Ni Puñetera Idea** y nos oyó la maestra, nos dimos cuenta de que la palabra puñetera es mejor no pronunciarla dentro de mi colegio (MG, p.78).

Manolito utiliza las siglas N.P.I. para disfrazar el palabreo de modo que su profesora no comprenda lo que realmente quiere decir porque fue prohibido en todo el colegio de llamar *Ni Puñetera Idea*. Esta palabra *puñetera* significa decir “molestar” y las personas la ven como vulgar.

La madre del Orejones **mola un pegote** porque está divorciada, y como se siente culpable nunca le levanta la mano al Orejones para que no se le haga más grande el trauma que le está curando la señorita Esperanza, que es la psicóloga de mi colegio (MG, p.9).

La expresión *mola un pegote* significa “está muy bien”. Manolito quiere decir que la madre de Orejones es buena porque no pega a su hijo. Lo cómico viene de que esto se deduzca del hecho de que ella es una mujer divorciada e de lo cínica que se muestra la visión de los dos chicos.

-Abuelo, ¿cuántas veces tengo que decirte que a mí el queso de cabrales me recuerda al olor de los vestuarios de mi colegio? Hasta ahí todo era normal. Mi abuelo me contesta: Que no, **atontao**, que te lo has tragado, **pardillo**, que el de cabrales es para mí y para ti el de colocao con mantequilla (MG, p.51).

En la primera palabra en negro qué decir “que no se entera de las cosas”, y la segunda significa “ingenuo, simple e inocente que se deja engañar con facilidad”. El abuelo usa esta expresión como forma de ignorancia y ofensa para decir a su nieto que el queso no es lo mismo.

-El **tío** asqueroso me metió durante un rato el complejo de gordo. Lo he tenido de bajo, de gordo, de Gafotas, de patoso...No sigo porque me estoy poniendo verde a mí mismo. (MG, p.18).

“Tío” es una expresión que se refiere al hermano del padre de una persona. Pero en el lenguaje informal quiere decir, en sentido general, significa “cara” en el portugués de Brasil.

Aquel día el asunto tenía muy **mala pinta** (MG, p.94).

Esta expresión en negro significa una “persona vieja, fea y de pésima apariencia”. Manolito usa esta frase para decir que el “tema” de su madre no está bien. Ella pune sus faltas aun que pasen años y él prefiere la colleja que las broncas de su madre.

Yihad me dijo en el recreo que si le dejaba mi dentadura. Se la dejé un rato, pero le pedí que no me la chupara mucho porque se la iba a regalar a mi abuelo. Luego se la puso Paquito Medina y el Orejones que me la **dejó llena de bollo** (MG, p. 124).

Utiliza de un modismo/expresión vulgar de asco para decir que sus compañero ocuparon por completo su dentadura con baba del bollo que estaban comendo. Percibimos que una conversación cotidiana puede alterar varios registros de acuerdo con el tema que vaya tratando.

Todo el mundo que es un poco importante tiene un **mote**. (...) Cuando un **chulito** se metía conmigo en el recreo siempre acababa insultándome y llamándome **cuatro- ojos** o Gafotas (MG, p.8).

Mote es un sobrenombre que se da a una persona por alguna características peculiar suya, en caso de Manolito pusieron *Gafotas* porque lleva gafas desde cinco

años de edad. *Chulito* es un modismo que se refiere al individuo del pueblo bajo de Madrid que viste y se conduce con cierta afectación y guapeza. Acá se aplica al compañero que siempre insultaba a Manolito. *Cuatro-ojos* es un apodo o bulín que le atribuían porque usaba lentes.

Las madres nos llamarían por las terrazas cuando las salchichas estuvieran hechas y todo el mundo en mi barrio se acostaría mucho más tarde. **Molaba cien kilos** que llegara el verano (MG, p.134).

El verbo *molar* significa gustar mucho de algo o alguien; *cien kilos* muestra la relación de intensidad, con esto nos parece que Manolito Gafotas tiene la necesidad de usar algo concreto para aclarar de forma real la dimensión de lo que está diciendo.

Vemos que el uso del vocabulario es menos formal y más popular, ya que el libro de Manolito es destinado a chicos.

CONCLUSÃO

En la historia de Manolito Gafotas, la autora Lindo refleja con divertimento y humor las preocupaciones y conflictos de un niño. Es relevante también recordar la importancia de este libro para los jóvenes para estimularlos a tener gusto por la lectura, ya que el protagonista representa situaciones de la realidad que son normales en el pre adolescencia. Sus aventuras divertidas a veces parecen tan reales porque Gafotas pertenece a una familia que podría ser la de cualquiera y muestra como es la sociedad. Su forma de hablar con la presencia de expresiones coloquiales puede sonar incorrecta para los adultos, pero para los niños causa humor y eso se torna gracioso por el hecho de que los niños no perciben los sentidos de las palabras como los adultos. Además, como vimos, el humor está directamente relacionado a la elección del vocabulario. En *Manolito Gafotas*, el efecto cómico a veces se obtiene a través del uso de expresiones en contextos inadecuados, lo que refuerza el tono pretensioso del narrador. Por fin, el humor en *Manolito* no sirve solamente para divertir, sino también para reflexionar sobre la realidad, ya que el lenguaje es un fenómeno social.

REFERENCIAS

ARNOUX, Elvira de: (1986). “La Polifonía” en: Romero, Daniel (comp.): (1997) *Elementos básicos para el análisis del discurso*. Buenos Aires, Libros del Riel. Pp. 37-45.

BERGSON, Henri. “La risa”. In: **De la comicidad en general. La comicidad de las formas y la comicidad de los movimientos. Fuerza de expansión de la comicidad**. Ensayo sobre el significado de la comicidad. Ed. 1ª. Ediciones Godot. Buenos Aires, Argentina 2011. Capítulo I.ps, 12, 13, 19.

BUZEK, Ivo. **El Argot en la Tradición Lingüística Hispánica**. In: *Argot: historia documentada de un término en la lingüística española*. Masarikova univerzita, 2011. pp.291-292.

CARRETER, Lázaro Fernando. **El inventario del léxico**. In: *Crónica del Diccionario de Autoridades*. Biblioteca Real Academia Española, p. 53. Madrid. 1973-1940.

DICCIONARIO DE LA LENGUA CASTELLANA. Francisco Del Hierro. Impresor de la Real Academia Española. Madrid, 1726.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2005. Espasa-Calpe

DICCIONARIO MANUAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vox. 2007. Larousse Editorial, S.L.

LINDO, Elvira. **Manolito Gafotas**. Madrid: Alfaguara Juvenil, 1994.

LÓPEZ TAMÉS, Román. **Introducción a literatura infantil**/ Román López Taméz. 2ª ed.- Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones, 1990.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e Riso**. Pp. 56, 61/62. Editora Ática S. A. São Paulo. 1992.

PORRAS, Julia Arévalo. **La literatura infantil, un mundo por descubrir**. Editorial: Visión Libros. Madrid, España, 2011.

PROYECTO CÍCEROS. Zona Profesores. MEC.es. Lenguaje, lengua, dialecto y habla. http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso1/t1/teoria_2.htm. Última actualización: 10/04/2016

RAYNIÉ, Florence. **La sentencia en la prosa narrativa de Lope de Vega: primera aproximación**. In: *El siglo de oro en escena. Homenaje a Marc Vitse*. Toulouse, PUM, Consejería de Educación de la embajada de España en Francia. 2006, p. 808.

“Refranero Multilingüe”. In: Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58682&Lng=0>. Última consulta: 06.05.2016

RODRIGUEZ, Eduardo Hopkins. **Polifonía**. In: *Convicciones metafóricas Teoría de la literatura*. Pontificia Universidad Católica Del Perú. Primera edición: noviembre, Fondo Editorial 2002. P.39.

SILVA, Mauricio. Guia Prático de Espanhol. <http://www.guiapraticodeespanhol.com.br/2009/11/os-significados-de-tia-e-tio.html>. Última actualización: 29/04/2016.

SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología. Tradução de Eduardo Brandão, Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010, pp. 514,1089.

THE FREE DICCTIONARY. <http://es.thefreedictionary.com>. Última actualización en 29/04/2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. In: DELTA-Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v, 6, n. p.59, 1990.ISSN/ISBN: 01024450.

Word Reference. Disponível em: <http://www.wordreference.com/definicion/rechazo>. Data de la última actualización: 10/04/2016.

LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DOS DESCRITORES DO SAEB

Eveline Suellen Monteiro de Lira

Fernanda Barboza de Lima

RESUMO

A leitura é uma premissa básica para compreender o mundo e participar da sociedade na qual estamos inseridos. Sabemos que a realidade escolar está bem distante do almejado, mas ainda é a escola a principal responsável por fomentar as habilidades de leitura. Com o intuito de discutir sobre essas questões, nosso trabalho tem por objetivo refletir sobre a leitura no momento atual, principalmente no ambiente escolar. Além disso, apresentamos um procedimento didático voltado para o ensino de leitura, a partir da matriz de referência do SAEB, podendo ser adaptada de acordo com a necessidade dos alunos. Nossa pesquisa é de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica. Para embasar este trabalho, traremos discussões sobre concepções e ensino de leitura à luz de Koch (2012), Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) e Kleiman (2016), problematizaremos a leitura nos tempos atuais apoiados em Desmurget (2024) e discutiremos o ensino de leitura com base em documentos oficiais, como os PCN (1998), a BNCC (2018) e a matriz de referência SAEB/Prova Brasil (Brasil, 2013). Como resultados, esperamos que procedimentos didáticos focados no ensino de leitura, e realizados de forma esquematizada e sistemática, possam contribuir para a ampliação das capacidades leitoras e para a formação crítica dos alunos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Ensino de leitura. Sentidos do texto. SAEB

Introdução

Este artigo pretende trazer algumas reflexões sobre o ensino da leitura, bem como propor um procedimento didático visando a melhora nas habilidades de leitura. O cenário, muito conhecido pelos professores nas salas de aula do país, revela estudantes que ainda apresentam dificuldades na leitura, compreensão e interpretação de textos. Ao término do Ensino Básico, muitos não compreendem direito o que leem, não sabem interpretar ou identificar ideias principais em um texto. Essa defasagem repercute na vida dos alunos, tanto na vida particular quanto na vida social, pois é através da educação que transformamos a sociedade.

Sendo assim, reiteramos a importância do ensino de estratégias de leitura de textos, pois sem essas habilidades, a proficiência não avança e os discentes não constroem uma formação leitora crítica, objetivo final de tantos anos de estudo de Língua Portuguesa na escola.

A partir dessas reflexões e observando os problemas encontrados nas aulas de língua, este trabalho pretende promover o ensino de estratégias de leitura por meio da apresentação de um procedimento didático que pode ser adotado por outros profissionais para desenvolver as habilidades leitoras de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, faremos reflexões sobre as concepções de leitura e dificuldades envolvidas no ensino de leitura na educação básica. Acreditamos que procedimentos didáticos focados no ensino de leitura e realizados de forma esquematizada e sistemática possam contribuir para a ampliação das capacidades leitoras e para a formação crítica dos alunos envolvidos no processo.

Fundamentação teórica

Antes de aprender a ler palavras, aprendemos a ler gestos, expressões faciais, tom de voz, lemos através dos cinco sentidos humanos, ou seja, a comunicação por meio da linguagem acontece primeiro do que a apropriação da língua propriamente dita, conforme Paulo Freire explica (1989, p. 5):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí, que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A linguagem precede a língua. Entendemos que a linguagem acontece porque houve uma leitura, uma compreensão. É preciso compreender a linguagem para que o sentido das coisas seja criado. Portanto, podemos dizer que lemos o mundo, num primeiro momento, intuitivamente. Experimentamos os momentos através da interação, visto que a linguagem é um processo que acontece na troca social. A partir daí, vamos elaborando uma visão intuitiva do mundo, a qual expandiremos à medida que entrarmos no mundo das letras, das palavras, das frases e dos textos.

Por muitos anos, na escola, os alunos tinham aula de leitura. Isso foi se perdendo com o tempo e com o maior espaço para conteúdos gramaticais. Ler deixou de ser atividade com fim em si mesmo e virou pretexto para análises gramaticais. Corroboramos Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p.14) quando definem que: “a unidade da aula de português na educação básica tem que ser o texto. Não o texto como pretexto para a aula de gramática [...] mas o texto que nos ensina sobre o mundo, sobre a vida, sobre os sonhos, sobre nossa língua”.

O objeto das aulas de português é a língua em suas diversas formas de manifestação, tanto na fala quanto na escrita. É através do contato com diferentes textos que os alunos irão compreender que a língua não é simplesmente um código de comunicação, ao contrário, esse sistema de sinais representa um sistema complexo de símbolos moldados pelas interações humanas em diferentes contextos sociais, culturais e históricos (Brasil, 1998).

São muitos os desafios com os quais a escola tem que lidar, pois além da aula de leitura não ser mais uma prática tão recorrente nas salas de aula, ainda precisa enfrentar a concorrência com as telas recreativas (televisão, videogame e celular). Em uma época de hiperconectividade, como preconizado pela BNCC

(2018) quando orienta o trabalho com gêneros digitais e multimodais, tornou-se ainda mais difícil manter a atenção nas leituras longas, uma vez que todos estão rolando as páginas de notícias, vídeos curtos e perfis sociais.

Em relação ao tempo livre das pessoas, um levantamento feito pela 6ª edição da Revista Retratos de Leitura no Brasil – publicado em 2024 – constatou que os brasileiros estão lendo menos em seu tempo livre²⁴. Embora muitos considerem, erroneamente, a leitura de textos na internet como leitura valorosa, o que encontramos nas redes sociais e plataformas de conteúdo curto e rápido são textos de baixa complexidade, fragmentados e imediatistas.

É notório que as pessoas estão considerando o tempo que passam em redes sociais como um tempo de lazer e muitas talvez justifiquem que as telas recreativas são uma leitura válida. Entretanto, sabemos que essa visão ampla de leitura não deve ser considerada como uma leitura de qualidade, que em nosso entendimento é a leitura de livros. Estar navegando na internet não pode ser entendido como uma leitura que exija cognitivamente das pessoas tanto quanto a leitura de livros. Discutindo sobre o tema, Michel Desmurget (2024, p. 41) problematiza:

[...] quando se diz que o jovem lê, isso não necessariamente indica que ele esteja lendo livros no sentido clássico da palavra. Pode simplesmente significar que ele esteja navegando por blogs em busca de ‘dicas de cuidados e inspirações para penteados’ ou que ele goste de folhear várias revistas de fofocas dedicadas às escapadas sexuais e morais de nossas ‘celebridades’. Daí a pergunta: o que exatamente nossos filhos estão lendo?

Outro ponto importante que suscita reflexões é que a pesquisa aponta ainda que os entrevistados estão vendo a escola cada vez menos como um local de referência para a leitura. Esses dados ratificam o que vimos discutindo até aqui,

24 Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 19 de março de 2025.

ou seja, constata-se que o número de leitores no Brasil declina a cada ano. Além disso, a perda do espaço escolar como um lugar de práticas de leitura também se configura como uma realidade inquietante.

A leitura tornou-se desinteressante ainda mais quando a escola, responsável na maioria dos casos por proporcionar esse acesso e gosto pela leitura, não tem bibliotecas estruturadas e ações contínuas de promoção ao gosto pelos livros. Desmurget (2024, p. 49) amplia o debate quando afirma que “os não leitores de hoje serão os professores de amanhã”, o que motiva uma série de questionamentos quanto à formação dos novos professores que atuarão nas escolas futuramente. O estudo da Revista Retratos de Leitura no Brasil apenas alardeia o tamanho do problema que teremos pela frente na área da educação.

Ao falar em leitura, primeiro precisamos definir a qual concepção de leitura estamos nos referindo, pois, segundo Koch (2012) existem três concepções de leitura diferentes, vinculadas a diferentes concepções de linguagem. A primeira concepção entende que o texto é a expressão do pensamento do autor; tendo, portanto, foco no autor. Ao leitor caberia apenas assimilar o que já está dado, pronto e acabado.

Já de acordo com a concepção de leitura com foco no texto, a língua seria apenas um instrumento de comunicação e como tal, o texto entregaria ao leitor tudo o que precisa para realizar a compreensão textual. A última concepção de leitura é interacional ou dialógica e compreende que não há construção de sentidos para o texto sem a interação entre o autor, texto e leitor. Compreendemos que a leitura é um processo que requer a participação ativa dos sujeitos envolvidos na construção de sentidos para o texto (Koch, 2012), portanto, ao longo deste trabalho, entenderemos leitura pela perspectiva interacional.

Sendo assim, é exigido do leitor, através do conhecimento prévio, que este crie uma rede de significados à medida que junte pistas deixadas pelo autor, pelo texto e que também recorra ao seu próprio conhecimento de mundo, uma vez que “[...] o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor” (Kleiman, 1997, p.27).

A leitura, nessa perspectiva, é um processo ativo porque compreender um

texto depende também da iniciativa do leitor nesse processo, ativando estratégias, que na maioria das vezes faz de maneira inconsciente e automática enquanto procura sentidos para o que lê.

Metodologia

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, uma vez que é orientada pela compreensão dos fenômenos sociais e transformação do cenário socioeducativo ao invés de buscar medições numéricas (Esteban, 2010). Como procedimento, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Sobre leitura e ensino de leitura, nos respaldamos em Freire (1989), Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), Koch (2012) e Kleiman (1997), além da Matriz de referência SAEB/Prova Brasil (Brasil, 2013). Apoiamo-nos, também, nos textos oficiais que normatizam o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Proposta de procedimento didático

A proposta aqui apresentada é dividida em três fases. Na primeira fase, é indicada uma avaliação diagnóstica contendo questões objetivas seguindo o padrão da Prova do SAEB, com questões de múltipla escolha, nas quais serão avaliadas a capacidade de compreensão, interpretação e análise de textos pelos discentes. Através dessa avaliação diagnóstica inicial, pretende-se medir quais habilidades de leitura os alunos apresentam mais dificuldades.

É indicado que seja utilizado como referência as habilidades da Matriz de Referência do SAEB, através dos seguintes descritores: Tópico I. Procedimentos de Leitura (D1 – *Localizar informações explícitas em um texto*, D3 – *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, D4 – *Inferir uma informação implícita em um texto*, D6 – *Identificar o tema de um texto*, D14 – *Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*. Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto (D5 – *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)* e D12 – *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*.

Na segunda fase, devem ser aplicadas as oficinas pedagógicas focadas nos descritores que os alunos apresentarem maior dificuldade. A terceira fase deve ser

a aplicação de uma nova avaliação diagnóstica – seguindo os padrões da primeira – com o objetivo de verificar o progresso obtido com a intervenção pedagógica.

1ª FASE: Atividade diagnóstica inicial

- Objetivo: Avaliar, através de uma atividade diagnóstica inicial, quais as habilidades que os alunos apresentam mais dificuldades.
- Tempo utilizado: 2h/a
- Material necessário: Atividade impressa
- Procedimento metodológico: Entrega de uma atividade com 12 questões de múltipla escolha para verificar as habilidades de leitura.

A seguir, uma sugestão de questão para a atividade diagnóstica inicial (Questão para verificação do Descritor 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão):

Leia o texto abaixo.

O casaco

Um homem estava anoitecido.

Se sentia por dentro um trapo social.

Igual se, por fora, usasse um casaco rasgado e sujo

Tentou sair da angústia

Isto ser:

Ele queria jogar o casaco rasgado e sujo no lixo.

Ele queria amanhecer.

BARROS, Manoel de. Poemas rupestres. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006. p. 73.

No trecho “Um homem estava anoitecido”, a palavra destacada foi empregada para

- | | |
|--|--|
| A) ressaltar o estado de pobreza do homem. | B) evidenciar a revolta do homem. |
| C) enfatizar o estado interior do homem. | D) destacar o cansaço físico do homem. |

2ª FASE: Aplicação de oficinas pedagógicas

1ª Oficina: Pensando sobre o uso das tecnologias

- Objetivos:
 - ▷ Compreender a mensagem do autor de forma clara e direta;
 - ▷ Identificar os dados explicitamente apresentados no texto, sem a necessidade de inferências ou interpretações;
 - ▷ Localizar informações explícitas em um texto.
- Tempo utilizado: 3h/a
- Material necessário: Atividade impressa

Procedimento metodológico:

1º momento: Leitura dos poemas *Poema da tecnologia* (de Fran Araújo) e *A era digital* (de [Mariany A.N Dutra](#)).

2º momento: Sondagem sobre o uso da tecnologia nos dias atuais e a relação dos alunos com a tecnologia, através de uma conversa informal.

3º momento: Leitura silenciosa das notícias *Crianças estão acessando a internet mais cedo, diz estudo* e *Telas: uso interfere no sono e no aprendizado de crianças e adolescentes*²⁵.

4º momento: Debate sobre as notícias, o que acharam, se houve identificação ou se acharam exagero, compartilhamento de opiniões.

5º momento: Encontrar informações explícitas no texto que comprovem ou refutem as opiniões deles.

Método avaliativo: Resolução das atividades propostas por meio da oralidade.

Resultados esperados: com a aplicação dessa oficina, é esperado que os alunos busquem informações explícitas no texto (descriptor 1 – tópico I).

2ª Oficina: Descobrindo os significados das palavras

- Objetivos:
 - ▷ Compreender o significado das palavras dentro do contexto de um texto, mesmo que essa palavra ou expressão não esteja explicitamente definida;
 - ▷ Estabelecer relações entre a palavra ou expressão desconhecida e as informações que o texto oferece.
- Recurso utilizado: Material impresso xerocopiado.
- Tempo utilizado: 2h/a

Procedimento metodológico: Apresentar textos para que os alunos identifiquem as palavras ou expressões que estão sendo usadas com um sentido diferente do habitual.

25 Textos da oficina 1.

- Poema da tecnologia. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjAxMDM5MQ/>.
- A era digital. Disponível em: <https://meuladopoetico.com/mostrar-poema-34922>.
- Crianças estão acessando a internet mais cedo, diz estudo. Disponível em: <https://www.jornal-joca.com.br/criancas-estao-acessando-a-internet-mais-cedo-diz-estudo/>
- Telas: https://www.em.com.br/app/noticia/saude-e-bem-viver/2023/02/11/interna_bem-viver,1456307/telas-uso-interfere-no-sono-no-aprendizado-de-criancas-e-adolescentes.shtml. Acessos em 17 de abril de 2025.

1º momento: Leitura da crônica *O vendedor de palavras*²⁶, de Fábio Reynol.

2º momento: Conversa sobre o significado das palavras no texto, se eles conseguiram deduzir que ao longo da história a personagem que queria vender palavras estava dando o significado delas ao possível cliente.

3º momento: Apresentação de mais questões com a habilidade proposta.

Método avaliativo: Resolução das atividades propostas por meio da oralidade

Resultados esperados: com a aplicação dessa oficina, é esperado que os alunos passem a fazer inferências de uma palavra ou expressão (descriptor 3 – tópico I).

3ª Oficina: Identificando o tema de um texto

- Objetivos:

- ▷ Compreender o conceito de tema;
- ▷ Identificar o tema em diferentes gêneros textuais (notícias, poemas, charges, entre outros).

- Tempo utilizado: 2h/a

- Material utilizado: material fotocopiado, data show, slides

Procedimento metodológico: Explicar em que consiste a ideia principal de um texto, o conceito de tema e como identificá-lo em textos. À medida que for lendo, tentar ir observando o que é considerado mais importante e o porquê, para a partir disso concluir o tema do texto.

1º momento: Leitura silenciosa das notícias *Limitar tempo de tela durante a noite pode melhorar o sono de jovens* e *Tecnologia recreativa em excesso diminui o desempenho escolar*²⁷

2º momento: Identificar o tema dos textos abordados, observando as semelhanças e diferenças na temática.

3º momento: Apresentar outros textos para identificar a ideia principal.

Método avaliativo: resolução das atividades propostas por meio de atividade impressa.

26 O vendedor de palavras. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/09/cronica-o-vendedor-de-palavras-fabio.html>. Acesso em 19 de fevereiro de 2025.

27 Notícias da oficina 3. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/limitar-tempo-de-tela-durante-a-noite-pode-melhorar-o-sono-de-jovens/> Disponível em: <https://doutorjairo.uol.com.br/leia/adolescentes-devem-usar-internet- apenas-uma-hora-por-dia-diz-estudo/> Acessos em 22 de abril de 2025.

Resultados esperados: com a aplicação dessa oficina, é esperado que os alunos identifiquem o tema de um texto (descriptor 6 – tópico I).

4ª Oficina: Encontrando a informação implícita

- Objetivos:
 - Compreender o que são informações implícitas;
 - Diferenciar informações explicitamente apresentadas no texto de informações que podem ser deduzidas;
 - Aprender a reconhecer palavras-chave, expressões, comparações, exemplos e o contexto geral do texto que indicam informações implícitas;
 - Desenvolver a habilidade de ler com atenção e identificar os elementos que contribuem para a inferência de informações implícitas.
- Tempo utilizado: 2h/a
- Material necessário: material fotocopiado, data show, slides

Procedimento metodológico: Leitura de diferentes charges com a temática do uso de tecnologia pelas pessoas.

Método avaliativo: Resolução das atividades propostas e por meio da oralidade.

Resultados esperados: com a aplicação dessa oficina é esperado que os alunos passem a fazer inferências de uma informação implícita no texto (descriptor 4 – tópico I)

5ª oficina: É fato ou opinião?

- Objetivos:
 - Compreender a diferença entre fato e opinião, reconhecendo-os em textos jornalísticos, reportagens, notícias e textos opinativos;
 - Identificar e distinguir fatos de opiniões em textos de diferentes gêneros.
- Tempo utilizado: 2h/a
- Material necessário: material fotocopiado, data show, slides

Procedimento metodológico: Atividade com leitura de textos para identificar e distinguir fato e opinião.

1º momento: Apresentar a definição de fato e opinião e mostrar vários exemplos de frases para que possam compreender a diferença entre fato e opinião.

2º momento: Realizar a identificação de fato e opinião em diferentes textos apresentados.

Resultados esperados: com a aplicação dessa oficina é esperado que os alunos distingam um fato de uma opinião relativa a esse fato (descriptor 14 – tópico I)

3ª FASE: Atividade diagnóstica final

- Objetivo:
 - Verificar quais habilidades os alunos conseguiram melhorar depois do procedimento didático.
- Tempo utilizado: 2h/a

Procedimento metodológico: Entrega de uma atividade com 12 questões de múltipla escolha para verificar as habilidades de leitura de acordo com a matriz de referência do SAEB. A seguir, uma sugestão de questão para a atividade diagnóstica final (Questão para verificação do Descritor 5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso – propagandas, quadrinhos, foto, entre outros):

Leia o texto para responder à questão que se segue:



Fonte: <http://img140.imageshack.us/i/ga050123.png/?a=V&ci=0&rt=6>

O texto mostra a conversa entre Helga e seu marido, Hagar. A resposta do marido revela que ele:

- A) trabalha demais todos os dias.
- B) não gosta muito de dormir.
- C) não gosta de trabalhar.
- D) cumpre sempre o que promete.

Considerações finais

Esperamos que este procedimento didático, focado no ensino de leitura, e realizado de forma esquematizada e sistemática, possa contribuir para a ampliação das capacidades leitoras e para a formação crítica dos alunos envolvidos no processo. Pensamos que atividades dessa natureza podem proporcionar um ambiente de estímulo ao ato de ler, ampliando o prazer pela leitura.

Acreditamos, também, que a diversificação de gêneros textuais enriquece o vocabulário do aluno, ampliando sua visão de mundo, até mesmo porque as atividades sugeridas objetivam levá-los à reflexão crítica sobre os conteúdos que estão explícitos e implícitos no texto. Entendemos, por fim, que sugestões de oficinas de leitura auxiliam professores do ensino básico a pensar suas aulas de Língua Portuguesa, ajudando-os na difícil e importante tarefa de formar leitores mais autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

DESMURGET, Michel. **Faça-os ler!** para não criar cretinos digitais. Tradução: Julia da Rosa Simões. 1 ed. – São Paulo, SP: Vestígio Editora, 2024.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera – Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAREZI JR. Celso; DE CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na educação básica. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 5ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

Revista Retratos de Leitura no Brasil. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso: 08/03/2025.

LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA NAS AULAS DE ELE ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE VIDEOCLIPES

Elis Regina Guedes de Souza (UFCG)²⁸

Kaio César Pinheiro da Silva (UFCG)²⁹

Resumo: O presente artigo é fruto do relato de experiência de um projeto desenvolvido em uma escola integral da rede estadual da Paraíba durante o ano de 2019, com estudantes Ensino Médio. O projeto teve como objetivo conhecer e estudar de modo mais amplo a Língua e a Literatura Espanhola de modo interdisciplinar com a Arte e a história cultural dos países de Língua Espanhola tendo em vista que reconhecer a diversidade cultural e plural dos povos que nos rodeiam, além de possibilitar a ampliação de seus conhecimentos linguísticos, como também das obras que compõem as literaturas em Língua Espanhola. A relevância do projeto se deu principalmente ao fato de as aulas de Espanhol na escola terem se iniciado somente no ano de 2018, antes disso, os estudantes nunca tinham estudado a Língua Espanhola na escola, visto que o município no qual a escola está localizada não oferta essa disciplina nas escolas de Ensino Fundamental II. Diante disso, percebemos a

28 Professora de Língua Espanhola do Programa *Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras* na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestra em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG). Campina Grande/PB, Brasil. E-mail: elis.gds19@gmail.com.

29 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) pela Universidade Federal de Campina Grande UFCG (2022), Especialista em Tradução em Língua Espanhola pela Faculdade Jean Piaget (2021), possui Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo-IFES (2023). Graduado em Letras-Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2018). Atua como professor Substituto do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Campus I, Campina Grande. Campina Grande/PB, Brasil. E-mail: profkaioczar@gmail.com.

necessidade de uma ação efetiva para promover o Ensino de Língua e Literatura Espanhola de modo a garantir a equidade desses estudantes nos exames de proficiência, como também permitir uma possibilidade futura de seleção para um intercâmbio em algum país de Língua Espanhola através do *Programa Conexão Mundo* da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Como resultado podemos constatar que o projeto possibilitou aos estudantes conhecerem mais detalhadamente a Língua e a Literatura dos países hispânicos, e consequentemente tivemos uma melhora no rendimento e no interesse desses estudantes após a realização do projeto.

Palavras-chave: Literatura e Cultura Espanhola; Canções; Videoclipes.

Introdução

A escola onde o projeto foi realizado está localizada na cidade de São João do Rio do Peixe, na zona urbana, oferece Ensino Médio na modalidade Integral, possui um espaço amplo, com quadra de esportes, banheiros, refeitório e laboratórios e 16 salas de aula. No ano de 2019, para atender uma demanda da localidade onde está inserida, a escola passou a ser escola técnica ofertando o curso Técnico em Agroecologia. A ECIT tem por objetivo formar cidadãos autônomos, competentes e solidários, promovendo e estimulando na construção do Projeto de Vida dos estudantes, desenvolvendo uma formação integral do jovem, nos aspectos de Formação para a vida, Formação acadêmica de excelência e Formação de competências para o século XXI.

A maioria dos alunos da escola são oriundos da zona rural, de sítios próximos ao município, e dependem do transporte escolar para chegar à escola. Cabe ressaltar que eles tiveram aulas de espanhol somente a partir de maio de 2018, anteriormente nunca tinham estudado a Língua Espanhola, já que o município não oferta essa disciplina nas escolas, sendo assim o projeto buscou suprir essa ausência das aulas de espanhol dos alunos, desenvolvendo o ensino da língua através de atividades lúdicas com canções que promovessem maior interação e contato com a língua, como também os conhecimentos de aspectos linguísticos e culturais sobre os povos hispanofalantes.

Como sabemos a língua espanhola apresenta uma grande diversidade, pois o número de falantes é de mais de 400 milhões espalhados em todo o mundo,

visto que o espanhol é a língua oficial de vinte países, e está entre as dez línguas mais faladas no mundo. E um crescente aumento de interessados nessa língua tem sido notado nos últimos anos, principalmente a partir da publicação da Lei nº 11.161, em 5 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta do espanhol no Ensino Médio da rede pública e particular. Porém, mesmo com esse aumento na procura pelo ensino do espanhol como língua estrangeira, essa instrução ainda está focada na parte estrutural da língua e,

[...] a aula de espanhol acaba se tornando mais uma entre tantas outras disciplinas da grade curricular, que os alunos têm que memorizar para irem para a série seguinte. Além disso, há diversas crenças negativas sobre a aprendizagem do espanhol em nossas escolas, e a falsa ideia de ser um idioma fácil de aprender, muitas vezes põe em xeque o aluno, que ao se deparar com a dificuldade de se aprender um novo idioma acaba por perder o interesse e a motivação (Neves, 2014, p. 10).

Uma alternativa interessante para ajudar nesta aprendizagem se dá através da música, pois, como sabemos a música pode se tornar um precioso aliado na aquisição de um idioma estrangeiro, visto que a “música se apresenta como um elo de comunicação entre as pessoas, já que trata de temas universais, ela pode expressar a história de um povo, e aproximar os povos em torno de assuntos comuns a todos os seres humanos” (Neves, 2014, p. 31). A música também pode proporcionar que a sala de aula se torne um ambiente acolhedor e sereno, despertando o interesse dos estudantes para a língua e para a diversidade cultural de outro país.

Tratando especificamente do ensino de língua espanhola, a musicalidade tem papel fundamental no desenvolvimento da oralidade e compreensão auditiva dos estudantes, pois ajuda a desinibir o aluno, facilita a interação deste com outros colegas e encaminha a realização de diálogos para aprofundamento da língua estrangeira (Soardi, 2013, p. 79).

Cabe ressaltar que esta é uma proposta para o ensino do espanhol como língua estrangeira em sala de aula de modo mais dinâmico, que contribui para um aprendizado prático e eficaz da língua espanhola, de forma ampla e abrangendo as várias competências desse idioma.

Diante destas reflexões sobre modo alternativos e dinâmicos para o ensino de Língua Espanhola, o projeto intitulado “*¡Luz, Cámara, Emoción!*”, se apresenta como uma sugestão pedagógica que possibilita uma outra forma de trabalho com a língua. E permite um enriquecimento cultural das aulas, uma vez que os alunos terão oportunidades de aprender e produzir conhecimentos, através de videocliques confeccionados, editados pelos educandos, incentivando assim a autonomia e o protagonismo juvenil.

A importância do projeto para os estudantes

A relevância do projeto em Língua Espanhola residiu, entre outros aspectos, no fato desta língua ser um dos seis idiomas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU), além de ser uma das línguas oficiais da União Europeia. E se tratando do Brasil, o espanhol é de extrema importância, visto que estamos inseridos na América Latina, região que abriga muitos países hispanofalantes. Além disso, a existência do MERCOSUL, bloco fundamentado sobre o livre comércio entre esses países, também eleva a necessidade do ensino da Língua Espanhola no Brasil.

Sendo assim, o professor de espanhol, especificamente no caso do Brasil, tem que conhecer e até mesmo estudar a “*realidad dialectal de la lengua, y preparar sus alumnos para una comprensión pluricultural y multilingüe*” (Souza, 2012, s/p). O ensino do espanhol não deve ser baseado apenas no estudo da gramática e das regras formais da língua, ainda que isso também seja importante, no entanto, uma aprendizagem efetiva pode se concretizar a partir de aulas práticas e interativas que apresentem ao estudante situações mais próximas da realidade e do mundo espanhol e dos latino-americanos. Além disso, é preciso conhecer e apresentar a cultura, os modos de vida dos falantes da língua espanhola. Pois, se não for assim, quando o estudante estiver diante de uma situação real com um nativo, por exemplo, não vai conseguir comunicar-se com ele.

Por isso enfatizamos a necessidade do estudo da Língua Espanhola, visto que dentro desse contexto, e pensando na necessidade de alunos brasileiros aprenderem esse idioma que lhes permitirá mais possibilidades inserção no mercado de trabalho nacional e internacional, como também a aquisição dos conhecimentos linguísticos necessários para se comunicarem com os falantes dos países a sua volta de modo eficaz e dinâmico. Ademais desses fatores, acrescentamos que o projeto “*¡Luz, Cámara, Emoción!*”, procurou atender às necessidades de aprendizagem dos alunos da escola, considerando o fato de que eles nunca haviam tido aulas de espanhol antes do ano 2018. Portanto, o contato com a língua através do projeto lhes permitiu aprofundar e consolidar sua aprendizagem, de modo lúdico e interativo.

Acreditamos que o projeto promoveu uma aprendizagem significativa da Língua Espanhola contemplando as quatro habilidades: oralidade, compreensão auditiva, compreensão leitora e escrita, através de atividades lúdicas desenvolvidas ao longo do projeto. Além disso, foi possível aos alunos entenderem a diversidade, a riqueza cultural e artística do espanhol como também a ampliação de seus horizontes de conhecimento sobre o idioma e os povos que o falam.

Dentre as habilidades e competências desenvolvidas nas aulas, destacamos que ao final do projeto os alunos apresentaram maior desenvolvimento nas habilidades da Língua Espanhola, principalmente a oralidade, a compreensão auditiva e a compreensão leitora, que foram as habilidades mais trabalhadas. E assim, puderam se comunicar melhor, compreender com mais efetividade a Língua Espanhola, como também conheceram um pouco mais sobre a história da Hispanoamérica, com a possibilidade de uma outra mirada sobre a história oficial. Tudo isso foi possível em conjunto com a aprendizagem artística, pois a música, a dança e o teatro foram aliados importantes nessa jornada.

Metodologia

O público-alvo do nosso projeto foram os estudantes do 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio Integral e Técnico que estão matriculados na ECIT e que soma, um total de 9 turmas, num total de 241 alunos. O projeto foi desenvolvido nas aulas da disciplina de Língua Espanhola durante o ano letivo 2019.

No projeto “¡Luz, Cámara, Emoción!”, a metodologia utilizada consistiu em um processo de interação e troca de experiências entre docentes e discentes através da realização de atividades lúdicas, aliando teoria e prática. Com aulas interativas e dialogadas, músicas, dança, encenações teatrais, gravações de imagem e som; abordagem comunicativa, e construção da aprendizagem por meio atividades lúdicas e práticas com a utilização de recortes comunicativos. Ressaltamos que todas as etapas ocorreram em parceria e considerando a opinião e as sugestões dos alunos, ao longo de todo o projeto.

Inicialmente foi pensado no projeto, em seguida tivemos a escolha do tema, verificamos a viabilidade da escola para a realização do projeto, e em um momento posterior realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema como também uma pré-seleção dos países que seriam abordados durante a execução do projeto. Na sequência observamos a disponibilidade de materiais necessários para a realização do projeto na escola, e foi elaborado um cronograma, flexível as particularidades do público-alvo, das etapas e do passo a passo das atividades que foram realizadas até a conclusão do projeto. Após essas etapas seguimos para a execução do projeto.

Resultados e discussões

Na nossa primeira aula realizamos a contextualização sobre o um “mundo” hispanoamericano, através de um vídeo sobre os países que compõem o MERCOSUL, para conscientizar os alunos sobre a importância do estudo da Língua Espanhola em um contexto internacional. Visto que a escola conta com um curso técnico em Agroecologia, e os países que compõem o MERCOSUL são países de economia muito voltada para o Agronegócio. Em seguida apresentamos o cronograma de atividades previstas e foram solicitadas sugestões dos alunos para que as atividades estivessem de acordo com seus interesses e necessidades. Nesse primeiro momento refletimos sobre a importância dessa “nova” mirada sobre os povos hispanoamericanos, a partir do desenvolvimento do projeto.

A partir desse primeiro momento realizado com as 3 séries de ensino médio integral, foi iniciado nas aulas seguintes o trabalho com os países e as canções,

o primeiro país a ser trabalhado foi a Colômbia, e como cantores selecionamos Shakira e Maluma, ambos artistas de nacionalidade colombiana. Nessa aula, foi realizada uma apresentação sobre os aspectos linguísticos e culturais do país. No momento seguinte apresentamos as canções “La bicicleta” de Shakira, e também as danças típicas da Colômbia: Cumbia e Vallenato, essas danças foram apresentadas através de vídeos projetados para os alunos. Em seguida propomos uma atividade oral e leitora para estabelecer de modo claro para os alunos a relação entre os conceitos teóricos da Língua Espanhola, e sua diversidade cultural e artística a partir da seleção da canção para a aula, e através disso eles praticaram o idioma através da canção de Shakira, entre a letra aos alunos motivamos eles a cantarem a canção, de início ficaram um pouco sem jeito, mas em seguida começaram a cantar e interagir com a canção. Foi feita ainda uma pequena explanação sobre a vida da cantora e sobre o clipe apresentado.

O segundo país a ser trabalho em aulas do projeto foi Porto Rico, por meio dos cantores Luis Fonsi e Nicky Jam & J. Balvin, as canções escolhidas para essa aula foram: “Despacito” e “X-Equis”, o ritmo musical nessa aula foi a salsa, tipicamente porto-riquenha. Apresentamos algumas imagens sobre Porto Rico, e em seguida os clipes com as canções que muito agradaram os alunos. Nesse momento apresentamos o gênero textual biografia, através da biografia dos artistas e assim pudemos promover uma maior interação com o gênero textual para superar a dificuldade em identificar os gêneros textuais, como também os temas de que falava o texto sobre a biografia dos artistas.

Nas aulas seguintes trabalhamos com o país Argentina, nesse momento foi trabalhado o gênero poesia, para que se pudesse identificar as marcas regionais e linguísticas de um texto através da leitura do poema de Jorge Luis Borges “Poema de los dones”, em seguida foi feita uma explanação sobre alguns dados da Argentina, os alunos iniciaram dizendo o que sabiam sobre o país, o que conheciam desse país, refletimos sobre alguns estereótipos a respeito dos argentinos, e propomos um “novo” olhar sobre a cultura e a diversidade do país, conforme ressalta Moreno Fernández (2010) sobre a importância do trabalho com as variações linguísticas, e o fato de não se ater apenas a variante peninsular. O ritmo

musical apresentado foi o tango, com clipes de dançarinos de tango e canções de Carlos Gardel, conhecido cantor de tangos argentinos.

Após esse momento realizamos uma atividade com o gênero receita, mais uma vez destacando os aspectos desse gênero textual, e com o apoio da professora de matemática que trabalhou alguns conceitos matemáticos sobre a resolução de problemas em situações do cotidiano, como também pesos e medidas, para preparar “alfajores” doce muito consumido na Argentina. Após as explicações da professora de matemática, foi dado início a preparação da receita, que após preparada foi colocada na cozinha da escola, e depois no horário do almoço, os doces foram servidos, essa atividade foi realizada com apoio do pessoal da cozinha que forneceu os materiais necessários para a preparação da receita, os ingredientes foram trazidos pelos estudantes.

O país seguinte a ser trabalhado foi o México, e os cantores escolhidos pelos alunos foram a banda RBD e o grupo Reik, com as músicas “Sálvame” e “Me niego”, o ritmo visto foi o Mariachi, dança mexicana com fortes traços da tradição indígena. Para esse país foram trazidos pelos alunos episódios do seriado mexicano “Chaves” algumas histórias bem divertidas e nas quais os demais colegas deveriam identificar qual era o tema daquele episódio, e reconhecer as semelhanças e as diferenças de ideias e opiniões na comparação entre episódios que tratassem da mesma temática, os episódios foram apresentados e selecionados por grupos de quatro alunos, cada grupo apresentava o episódio que escolheu e o restante da turma realizava a atividade interpretativa, e assim foi se seguindo grupo a grupo, e ao final realizamos uma reflexão sobre a atividade e como outros meios e recursos textuais podem auxiliar na interpretação dos textos. Através dessa atividade procuramos estimular o protagonismo juvenil, as competências e habilidades para o século XXI, que são necessárias aos estudantes, permitindo assim sua autonomia, competência e solidariedade, baseamos nas reflexões da Paulo Freire, para estimular e promover a autonomia e o pensamento crítico de nossos estudantes.

A segunda etapa do projeto se deu através da seleção das músicas para à produção dos videocliques, as músicas selecionadas pelos alunos foram: “La bicicleta” de Shakira para o 3º ano, “X-Equis” de Nicky Jam & J. Balvin para o 2º ano

e “Reggaeton lento” de CNCO, para o 1º ano. A partir desse momento, as turmas se dividiram, e os que tinham mais afinidade com a dança eram quem iam apresentar a coreografia, os demais alunos se dividiram entre filmagens, fotos, edição, figurino, ensaios e apoio nas gravações. E as aulas seguintes foram dedicadas aos ensaios, até que cada grupo montou sua coreografia e se preparou para as gravações, algumas foram realizadas dentro do ambiente escolar, outras foram, em locais da cidade, como a praça central, a estação velha de trem, entre outros locais. As gravações foram realizadas na etapa final do projeto, resultando em três videoclipes com as canções interpretadas e coreografadas pelos alunos. Algumas dessas canções também foram apresentadas em eventos da escola, como por exemplo no Sarau Literário, e na culminância das eletivas, nos quais os grupos apresentaram as músicas e coreografias ensaiadas.

Anexo I – Imagens das atividades realizadas ao longo do Projeto

Aulas de execução das atividades do Projeto







Fonte: Imagens feitas pela autora do projeto durante a sua execução, 2019.

Anexo II – Apresentação do Projeto no *Sarau Literário* da escola (2019)



Fonte: Imagens feitas pela autora do projeto durante a sua execução, 2019.

Considerações finais

Ao finalizarmos o nosso projeto “¡Luz, Cámara, Emoción!”, enfatizamos que a língua espanhola apresenta uma grande diversidade, como o número de falantes é de mais de 400 milhões, espalhados em todo o mundo, já que o espanhol é a língua oficial de vinte e um países, e está entre as dez línguas mais faladas no mundo. Nesse sentido, o projeto considerou que ensino do espanhol não deveria ser baseado apenas no estudo da gramática e das regras formais da língua, ainda

que isso também seja importante, no entanto, uma aprendizagem efetiva só se concretiza a partir de aulas práticas e interativas que apresentem ao aluno situações mais próximas da realidade e do mundo hispânico. De maneira lúdica com canções e danças também se percebeu que os alunos tiveram um grande avanço no aprendizado na Língua Espanhola.

Por isso enfatizamos a necessidade do estudo da língua espanhola, visto que dentro desse contexto de diversidade de países de língua espanhola, e pensando na necessidade de estudantes brasileiros aprenderem esse idioma que lhes permitirá mais possibilidades inserção no mercado de trabalho nacional e internacional, como também a aquisição dos conhecimentos linguísticos necessários para se comunicarem com os falantes dos países a sua volta de modo eficaz e dinâmico. Foram esses os principais motivos que nos levaram a elaborar e executar o presente projeto, o que percebemos durante as aulas foi uma grande interação e envolvimento dos alunos com as atividades propostas, e ao final foi possível notar que eles adquiriram uma melhor compreensão sobre os povos hispanoamericanos, e sobre essa língua tão variada e ao mesmo tempo tão próxima de nós brasileiros como é o espanhol.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. MEC – Secretaria de Educação Básica, Brasília: 2018.

CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA, Cristiane Ovídio Pinhel. Sobre Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas: (in) formar o Professor para Atuar na Contemporaneidade. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade**: Linhas e Entrelinhas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 133-147.

ICEBRASIL. **Escola da Escolha: Cadernos de Formação para o Ensino Médio**. 2ª Edição. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação–Recife: 2016.

IRALA, V. B. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino/aprendizagem de língua espanhola. In: BRASIL. **Série explorando o ensino**: espanhol. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

LDB, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**: manuales de formación de profesores de español 2/L. Madrid: Editorial Arco/Libros, S.L, 2010.

NEVES, Joelma da Silva. **As artes como mediadoras socioculturais no processo de ensino/aprendizagem de espanhol-língua estrangeira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Espanhol) Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2014.

PARAIBA: **Diretrizes para o Funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas**. Secretaria de Estado de Educação – João Pessoa: 2019.

PARAIBA: **Orientações Básicas para Projetos de Intervenção Pedagógica**. Secretaria de Estado de Educação –João Pessoa: 2015.

PARQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Diálogos interamericanos, n. 38, p. 123-137, 2009.

PCN +: **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação média e Tecnológica – Brasília 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. O estágio nas disciplinas específicas: contribuições da didática. In: **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 145-160.

SEE/PARAIBA: **Orientações Básicas para Projetos de Intervenção Pedagógica, 2015 – 2018**. João Pessoa: 2015.

SOARDI, Andréia et al. A prática de ensino da língua espanhola: utilizando a música como recurso didático. Anais do X Seminário de Iniciação Científica **SóLetras** – CLCA – UENP/CJ, 2013.

SOUZA, Fábio Marques. **Unidad, diversidad y la enseñanza del español americano para brasileños**: el caso del español rioplatense. HISPANISTA – Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil. Niterói. Vol. XIII nº 51 – Octubre – Noviembre – Diciembre de 2012. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/408.pdf>>, Acesso em: 19 jun. 2023.

LINGUÍSTICA DE CORPUS NA SALA DE AULA DE ESPANHOL POR MEIO DE ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE VOCABULÁRIO³⁰

Pedro Paulo Nunes da Silva³¹

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão³²

Resumo: Neste trabalho, a linguística de corpus (Berber Sardinha, 2004; Fischer-Starcke, 2010; Viana, 2010) é vista como uma possibilidade de auxílio no ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente, na sala de aula de espanhol como língua estrangeira, indo para além do seu uso qualiquantitativo em análises linguísticas descritivas. Com isso, por meio de ferramenta computacional específica, a saber, o *AntConc* 3.5.8 (Anthony, 2019), há três propostas didáticas que visam, por meio de atividades epilinguísticas (Bagno, 2015), o ensino de vocabulário, objetivando a expansão lexical dos discentes de maneira que se reflita a forma, a função e o uso de palavras e expressão da língua-alvo.

Palavras-chave: Linguística de corpus. Ensino-aprendizagem de línguas. Espanhol como língua estrangeira. Atividade epilinguística. Vocabulário.

30 Este trabalho foi, inicialmente, desenvolvido no componente curricular “Análise e produção de material didático de língua estrangeira/segunda língua”, ministrado pela Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

31 Doutorando em Linguística (Aplicada) no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Mestre A na Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: pedroolup@hotmail.com

32 Doutora em Linguística pela *Universidad de Valladolid*, Espanha. Professora Associada, no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) e nos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e em Estudos da Tradução (PGET), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do CALEPINO: Núcleo de Lexicografia Multilíngue da UFSC. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: adjabalbino@gmail.com

Introdução

A proposta didática presente neste estudo tem como alvo o ensino de vocabulário de língua espanhola em contextos de ensino atrelados a cursos de idiomas ou disciplinas universitárias, isto é, componentes curriculares obrigatórios ou optativos em bacharelados ou licenciaturas; por isso, é sugerido que o público-alvo sejam jovens e/ou adultos. Por ser uma proposta didática com sugestão de atividades epilinguísticas à luz da linguística de corpus, os níveis linguísticos dos alunos podem ser de iniciante a avançado. Contudo, as três atividades sugeridas no final deste trabalho abrangem, principalmente, alunos de níveis inicial ou intermediário. O objetivo geral, portanto, é que os alunos possam usar o vocabulário em língua espanhola a partir de observações e reflexões extraídas do seu contexto de uso e com auxílio da linguística de corpus.

Como são três atividades didáticas propostas, há igualmente três objetivos específicos, a saber, que ao longo e ao final das atividades os alunos possam i) relacionar o uso verbal e o uso não-verbal através da associação de imagens com palavras ou expressões associadas ao gênero textual “instruções de segurança de voo”; ii) refletir sobre o uso lexical (cognatos e falso cognatos) nos textos oral e escrito desse gênero textual a partir de uma ferramenta computacional da linguística de corpus; iii) reconhecer nos cotexto e contexto de linhas de concordância o uso adequado das palavras. Dessa maneira, os conteúdos a serem desenvolvidos a partir desses objetivos estão intrinsecamente atrelados a cada uma das atividades propostas, logo, a primeira atividade tem como conteúdo “Som, imagem e escrita: linguagens verbal e imagética”; a segunda atividade sugerida tem como assunto principal o “*AntConc* 3.5.8: observações do uso lexical” a fim de um uso para atividades epilinguísticas; e, por fim, a terceira proposta tem como conteúdo o “Concordanciador: cotexto, contexto e uso” por meio de listas geradas pela ferramenta computacional e modificadas para fins didáticos pelo professor.

Essas propostas didáticas estão atreladas à leitura do material didático “*Un amor de novela*” (Durão, 2019), no qual há, inicialmente, a presença breve do gênero textual “instrução de segurança de voo”, o qual orientou os conteúdos a serem desenvolvidos nas propostas didáticas. Com isso, essas atividades podem

dar sequenciamento ao que fora proposto por Durão (2019). A seguir, expomos o embasamento teórico-metodológico que orienta as propostas didáticas deste estudo.

Atividades epilinguísticas à luz da linguística de corpus

A linguística de corpus, doravante LC, pode ser brevemente definida como análise linguística a partir de fermentas computacionais, por isso essa abordagem é tão recente. Embora as técnicas utilizadas pela LC possam existir há tempos, por exemplo, na estilística ou na lexicografia, o seu nascimento está atrelado ao advento do computador, assim sendo, Berber Sardinha (2004, p. 3) define a LC da seguinte maneira:

A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador.

Com isso, pode-se perceber que a LC coleta e explora, a partir de critérios pré-estabelecidos e com finalidades específicas, dados linguísticos extraídos de corpora, isto é, de evidências empíricas, assim como em etapas de procedimentos metodológicos presentes nos estudos do léxico (lexicologia) e de termos (terminologia), na criação de dicionários em geral (lexicografia) e de dicionários especializados (terminografia) ou em análises linguísticas de textos literários ou não-literários (estilística). A diferença decisiva é mencionada por Berber Sardinha (2004) no final da sua definição: elas são extraídas por ferramentas computacionais. A partir de então, pode-se questionar se a análise desenvolvida é humana ou computacional. Segundo Viana (2010, p. 35, grifos próprios),

[...] muitos dos estudos de corpora têm seu início numa metodologia quantitativa – como a observação de frequências de uso – já que é esse o aspecto mais facilmente implementado pelo computador. No entanto, esse não deve ser o único ponto da investigação, que necessariamente requer um trabalho de análise qualitativa. Nesse panorama, a abordagem qualitativa se revela fundamental para *decodificar os padrões* evidenciados pela ferramenta computacional, *contextualizar os resultados* em termos tanto da população investigada como da macroárea em que uma pesquisa se insere, *explicar o que os números revelam e interpretar os achados* de uma forma geral.

A análise em LC, portanto, é fundamentalmente qualiquantitativa: por um lado, a análise computacional abrange uma investigação majoritariamente quantitativa com ressalvas nos dados propriamente ditos que são linguísticos; por outro lado, a análise humana é uma exploração qualitativa por estar centrada, segundo Viana (2010), na decodificação, contextualização, explicação e interpretação dos dados cedidos pelo computador, cabendo ao pesquisador abdicar da objetividade computacional e, a partir de um embasamento teórico e metodológico explícitos, conduzir um estudo perpetrado pela subjetividade ideológica da sua identidade cultural. Por consequência, deve-se atentar para algumas observações ao se trabalhar com a LC: a aplicabilidade dessa abordagem na pesquisa ou na atividade desenvolvida e a representatividade do corpus selecionado para ser lido pela ferramenta computacional.

Em relação à aplicabilidade da LC, Fischer-Starcke (2010, p. 19, tradução própria³³) elucida que se deve observar: “i) aumento do conhecimento como resultado da análise; ii) replicabilidade dos resultados; iii) verificabilidade dos resultados; iv) inovações decorrentes das análises”. Para este estudo, detemo-nos no segundo e terceiro critérios: replicabilidade e verificabilidade, sendo a “replicabilidade referindo-se à reprodução de análises; ao passo que

33 “[...] i) growth of knowledge resulting from analyses; ii) replicability of results; iii) checkability of results; iv) innovations derived from analyses” (Fischer-Starcke, 2010, p. 19).

a verificabilidade se refere ao teste do método e das técnicas, conduzindo a sua própria análise usando alguns parâmetros da pesquisa original” (Fischer-Starcke, 2010, p. 23, tradução própria³⁴). Com isso, ao utilizar-se da LC, o pesquisador, neste caso o professor, deve explicitar a possibilidade de replicação da sua atividade por meio de uma transparente descrição metodológica que fora adotada. Ademais, deve igualmente observar a possibilidade de verificabilidade por parte de outros, isto é, que outros possam desenvolver análises a partir de orientações executadas anteriormente; por isso, apresentamos nas seções seguintes os aspectos metodológicos adotados para a execução das três atividades didáticas sugeridas.

Além da aplicabilidade, há que se pautar a investigação na representatividade que o corpus analisado tenha, ou seja, a representatividade do corpus pode determinar o êxito da aplicabilidade da pesquisa, pois a análise é sempre baseada na coleta de dados empíricos. Segundo Beber Sardinha (2004, p. 3), para tentar alcançar um corpus com amostra representativa, há três dimensões a serem contempladas: o número de palavras, o número de textos e o número de gêneros textuais, pois “a representatividade está ligada à questão da probabilidade”. Embora sejam três aspectos que determinam a representatividade, os procedimentos metodológicos do estudo ou da atividade podem determinar a exclusão da terceira dimensão, por exemplo, caso haja a opção de se analisar apenas um específico gênero textual, observa-se a inclusão de mais palavras e de mais textos, mas não de novos gêneros, caso contrário, a representatividade pode ficar comprometida.

Em relação às atividades epilinguísticas, elas podem ser realizadas através dos métodos e das técnicas disponíveis em LC, pois, conforme a definição de Bagno (2015, p. 214) sobre atividades epilinguísticas, elas

34 “[...] replicability referring to reproducing analyses while checkability refers to testing the method and techniques by conducting one’s own analysis using some parameters of the original research” (Fischer-Starcke, 2010, p. 23).

[...] são intuitivas, espontâneas, praticadas o tempo todo por qualquer falante de uma língua quando se detém para refletir sobre o significado das palavras, o sentido que elas adquirem em dada situação, a intenção de seu interlocutor ao empregar determinados termos e não outros, determinadas formas de argumentar e não outras etc. É preciso que, no processo de educação linguística, essas atividades sejam estimuladas de maneira ordenada e sistemática.

Assim, pode-se compreender que as atividades epilinguísticas, segundo a definição de Bagno (2015), são percepções sobre a língua que o falante realiza a todo o instante a fim de compreender a comunicação que decorre por meio de textos escritos e orais. Entretanto, ao serem consideradas para o ensino-aprendizagem de línguas, elas devem ter um caráter sistematizado. Entre as sugestões de Bagno (2015, p. 214-215) para a realização de atividades epilinguísticas na educação linguística para a produção e a compreensão de textos orais e escritos estão:

Na produção de textos (orais ou escritos): O que você quer dizer com isso? / Que tal trocar essa palavra por essa outra? / E se você inverter a ordem dessas palavras aqui, não fica melhor? / Será que essa é mesmo a melhor maneira de dizer isso? / etc.

Na leitura (ou na escuta) de textos: O que o autor quis dizer com isso? / Por que será que ele usou essa palavra [ou formulação sintática] em vez dessa(s) outra(s)? / Que efeitos ele conseguiu com isso? / Por que esse texto é [bonito] [poético] [engraçado] [agressivo] etc.? / Que elementos garantem esse efeito? / etc.

A partir desse referencial teórico propomos, especialmente nas duas últimas propostas didáticas, atividades epilinguísticas à luz da linguística de corpus. A seguir, portanto, apresentamos os procedimentos metodológicos de

cada uma dessas atividades para o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua espanhola.

Proposta Didática 1 – Som, imagem e escrita: linguagens verbal e imagética

A primeira proposta tem por objetivo fazer com que os alunos possam relacionar o uso verbal e o não-verbal através da associação de imagens com palavras ou expressões associadas ao gênero textual “instruções de segurança de voo”. Por isso, a primeira atividade tem como conteúdo o som, a imagem e a escrita através das linguagens verbal e imagética. Nesta atividade, portanto, o vídeo utilizado são as instruções de segurança durante o voo que foram produzidas pela companhia aérea espanhola Iberia (2017) e disponibilizadas no seu canal do YouTube.

Após a leitura de “*Un amor de novela*” (Durão, 2019), os alunos são convidados a assistirem ao vídeo com as instruções de segurança; assim, eles já terão tido contato com palavras e expressões relativas a esse contexto linguístico, por exemplo, *despegue y aterrizaje, llevar el cinturón de seguridad abrochado e tener la mesilla plegada*, o que pode proporcionar maior compreensão do texto oral a ser apresentado.

Em seguida, o professor deve disponibilizar algumas imagens de momentos específicos presentes no vídeo de segurança para que, em grupos ou individualmente, os alunos possam fazer associações com palavras ou expressões relativas a essas mesmas situações, a fim de que os alunos possam se expressar na língua-alvo ao ver tais palavras ou expressões, fazendo o uso linguístico adequado ao fazerem referência a elas, isto é, formular sentenças para justificarem suas escolhas. Com isso, os alunos serão impulsionados a repetir frases ouvidas no vídeo ou a criar as suas próprias frases conforme as suas necessidades, mas sempre ajudados pelo par mais competente em sala de aula que é o professor.

Conforme a Figura 1, há cinco imagens que aparecem no vídeo e, no lado esquerdo, há diversas possibilidades de associação com tais figuras. Assim, ao invés de simplesmente apontarem ou indicarem, os alunos devem correlacionar por meio de uma justificativa oral; porém, caso o nível linguístico deles não

permita, sugere-se que os alunos escrevam algo que está presente no vídeo ou que eles possam reescrever com suas próprias palavras. Dessa maneira, a partir da escrita é possível maior controle sobre o que se deseja falar e como se deseja expressar, possibilitando a correção pelo professor antes da resposta final.

Figura 1 – Associação de imagens com palavras ou expressões em Iberia (2017)



Fonte: Autor (2021).

Nessa atividade, portanto, os alunos são convidados a utilizar o vocabulário presente nesse gênero textual de maneira epilinguística, contextualizada e pertinente ao nível linguístico de cada um, mas sempre objetivando o desenvolvimento lexical dos discentes.

Proposta Didática 2 – AntConc 3.5.8: observações do uso lexical

Esta segunda proposta didática não necessita que a atividade anterior seja realizada pelo professor, nem na mesma aula, nem com o mesmo grupo de alunos, pois todas as propostas aqui sugeridas são independentes, embora possam ser realizadas sequencialmente conforme são apresentadas neste trabalho.

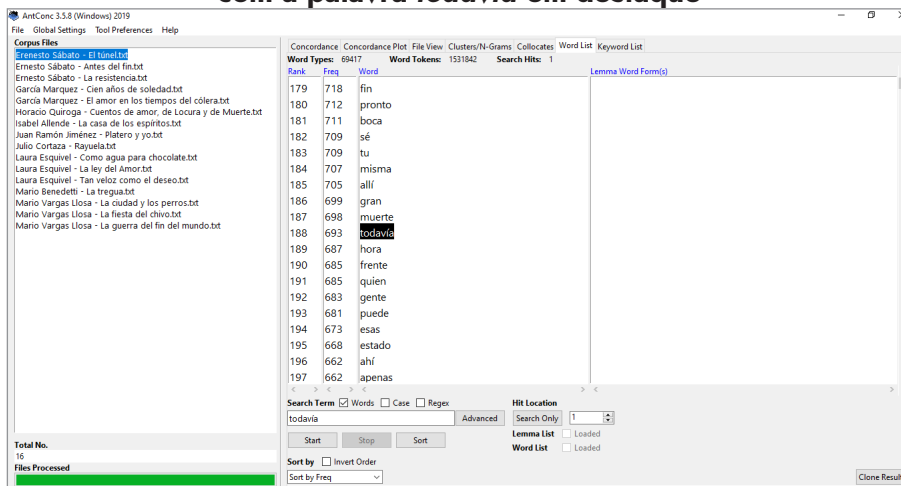
Esta segunda atividade tem por propósito refletir sobre o uso lexical (cognatos e falso cognatos) em textos oral (transcrito) e/ou escrito desse gênero textual a partir de ferramenta computacional, logo, com esta segunda proposta objetiva-se, em sala de aula, averiguações do uso lexical a partir de atividades epilinguísticas. Em vista disso, é necessário o uso de um *software* relacionado à LC – é sugerido a utilização do *AntConc 3.5.8* (Anthony, 2019) – e a compilação de um corpus representativo do gênero textual trabalhado em sala de aula.

A ferramenta computacional *AntConc 3.5.8* está disponível online para acesso e uso gratuito de maneira ilimitada (Anthony, 2019), porém esse *software* pode ser considerado restrito e simples se comparado a outros similares. Por outro lado, o concordanciador *AntConc 3.5.8* por ser assim torna-se mais fácil para os alunos assimilarem os procedimentos necessários para o manuseio de maneira proficiente. Essa ferramenta pode ser usada para diversos fins de análises linguísticas, neste caso, ela é aplicada à sala de aula de língua espanhola, por isso o público-alvo são alunos jovens ou adultos, especialmente, aqueles que estejam em formação (inicial ou continuada) e que, eventualmente, poderão utilizar o concordanciador em seu ambiente de trabalho, tais como, professores de língua/literatura, pesquisadores em linguística (aplicada) ou literatura, além de tradutores e tradutoras. Além disso, nesta segunda atividade, é necessário que o professor tenha um corpus representativo desse gênero textual trabalhado em sala, para que a linguagem probabilisticamente seja igualmente representativa em relação aos textos lidos com os alunos, caso contrário, o docente deverá compilar esse corpus.

Na Figura 2, para fins de ilustração desta segunda proposta didática, pode-se ver o concordanciador a ser utilizado em funcionamento e o corpus em arquivo de texto (formato `txt`) na primeira coluna da esquerda para a direita. Entretanto, esse não é um corpus representativo do gênero textual trabalhado, pois, ainda que contenha um número de palavras (1.531.842 *tokens* e 69.497 *types*) e de textos (15 textos de diferentes gêneros literários) de maneira significativa, ele inclui tão somente textos literários em língua espanhola. Portanto, a representatividade lexical presente nesse corpus não condiz com a que fora vista nos textos

sobre instrução de segurança em voo, o que mostra a necessidade de se atentar para a função da representatividade ideal em LC. Todavia, como temos por objetivo apenas ilustrar o uso dessa ferramenta computacional com fins didáticos, seguimos para a explicação das etapas didáticas.

Figura 2 – Lista de palavras do AntConc 3.5.8 com a palavra *todavía* em destaque

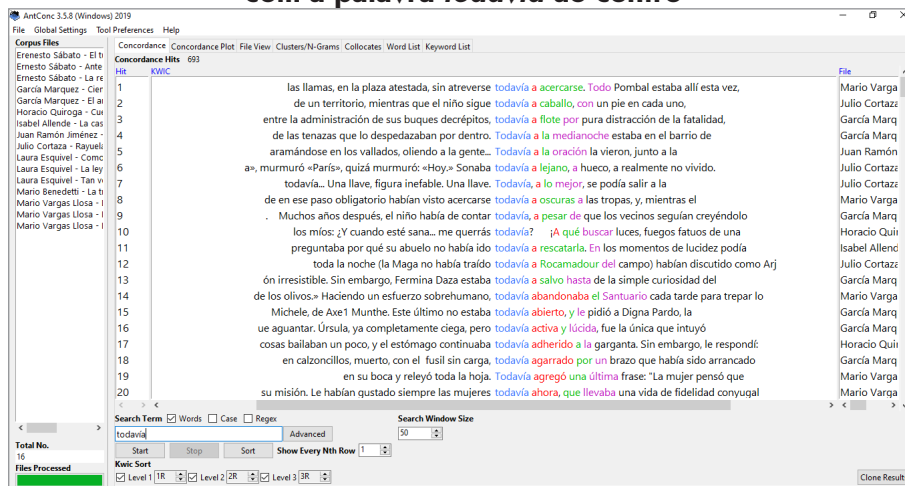


Fonte: Captura de tela feita pelo autor (2021)

Caso os alunos ainda não tenham domínio sobre a utilização da ferramenta, o professor deve anteriormente explicar como a usar para, em seguida, iniciar uma análise lexical epilinguística do corpus em investigação. Inicialmente, cabe ao professor conduzir os momentos iniciais da seguinte maneira: primeiro, questionar sobre quais palavras mais frequentes que os alunos observam na lista de palavras (*word list*) produzida pelo concordanciador, instigando a darem razões de o porquê serem as tais; em seguida, solicitar os alunos a continuarem analisando as palavras subsequentes, observando frequência e sua razão respectiva de serem menos utilizadas; depois disso, o professor abre espaço para que os alunos possam investigar palavras que eles tenham curiosidade em analisar e, com isso, possam igualmente socializar com todo o grupo as suas observações. Concomitantemente, os alunos já podem se valer da lista de concordância

(*concordance*) que a ferramenta disponibiliza a fim de exibir o cotexto da palavra selecionada, isto é, as palavras que aparecem imediatamente anterior e posterior a elas, neste caso, o item lexical *todavía* (cf. Figura 3).

Figura 3 – Concordanciador do AntConc 3.5.8 com a palavra *todavía* ao centro



Fonte: Captura de tela feita pelo autor (2021)

Por meio da lista de concordância, pode-se fazer uma análise epilinguística mais ampla, podendo analisar aspectos não apenas morfológicos e lexicais como na lista de palavras, mas também características sintáticas, semânticas e mesmo pragmáticas – ainda que esta última de maneira limitada –, indagando ao aluno questionamentos estilísticos desses níveis linguísticos a partir do cotexto. Para ir além, os alunos podem selecionar, de uma linha de concordância específica, o item lexical em que se deseja ver o contexto, a saber, a sentença, o parágrafo, o período, o texto e a obra completa em que se encontra, o que esclarece para o analista (professor, pesquisador ou aluno) desde a dimensão linguística (fonético-fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica etc.) e estilística, passando pelo nível pragmático e indo até o âmbito paratextual em que se pode encontrar, por exemplo, o prefácio, o posfácio, o índice, as referências e a ficha catalográfica do texto inserido no corpus, sendo todos os níveis importantes para o aluno poder

compreender o uso linguístico, sociohistórico e (inter)cultural da palavra.

A partir dessas mesmas técnicas de lista de palavras e de concordância, pode-se aplicar para um grupo específico de palavras (*cluster*) em conjunto com um número específico de lexemas (*n-grams*) que o usuário da ferramenta deseje. Assim, pode-se analisar no corpus a frequência, a produtividade, além do uso em cotextos e contextos de conjuntos lexicais como *todavía no*, *todavía no había* e *todavía no había dicho*. Em vista disso, a palavra ou a expressão estão no centro de uma análise epilinguística auxiliada pela LC nesta proposta de atividade.

Proposta Didática 3 – Concordanciador: cotexto, contexto e uso

Por fim, na terceira e última proposta didática, apresentamos a atividade mais simples entre as três para a sua concepção por parte do professor, mas que pode ser, proporcionalmente inversa, a mais complexa para os alunos. Nesta última atividade, o objetivo principal é reconhecer e preencher com a(s) palavra(s) adequada(s) o centro das listas de concordância a partir dos cotexto e contexto dados. Assim, está em evidência o cotexto, o contexto e o uso de palavras ou expressões por meio de listas geradas pela ferramenta computacional e modificadas para fins didáticos pelo docente. Como apresentado anteriormente, a lista de concordância permite ao usuário analisar o cotexto imediato, isto é, palavras que sucedem e antecedem aquilo que está no centro (*node*) da linha de concordância.

Ao professor compete extrair as listas de concordância na quantidade de linhas e/ou de *nodes* diferentes que forem necessários e adequados para a sua atividade em sala de aula. Após gerar as listas, o docente deverá escolher, para cada *node* diferente, as linhas que fazem parte dos objetivos do seu plano de aula, pois a máquina apenas consegue identificar grafemas. Com isso, o professor deve estar atento a homógrafos que podem indicar outros âmbitos, tais como, no nível morfossemânticos – e.g. em língua espanhola: *banda* como sinônimo de *tira* ou de *conjunto musical* – ou no nível morfossintático – e.g. em língua espanhola: *tira* como sinônimo de *banda* ou do verbo *tirar* conjugado na terceira pessoa do *presente de indicativo* – os quais podem não ser os conteúdos interessados para a aula. Após isso, deve-se retirar o item lexical que está no centro da lista de

concordância, deixando o espaço vazio para preenchimento a ser realizado pelo aluno, o mesmo pode ocorrer caso seja mais de um item selecionado no centro, assim como foi observado na última parte da segunda proposta didática, ou seja, considerando conjuntos lexicais, os quais também são conhecidos como *clusters*.

No contexto do ensino de vocabulário em língua estrangeira, esta proposta didática torna-se ainda mais interessante para avaliar a compreensão do aluno na relação entre forma e função aplicada ao uso da língua. Com isso, pode-se igualmente ponderar sobre as diferenças e similaridades das línguas nos mais diversos âmbitos do uso linguístico em relação ao uso de cognatos e falsos cognatos. Como exemplo, apresentamos algumas linhas de concordância extraídas do corpus apresentado na seção anterior e realizamos algumas adequações didáticas expressas nesta seção (cf. Lista 1).

Lista 1 – Lista de concordância extraída no *AntConc 3.5.8* em corpus de língua espanhola

1	de darle el coraje que haría falta para	tirar a la basura los prejuicios de una clase
2	son todos de franela y paño? ¿Van a	tirar a la basura todos los zapatos? ¿Echar al
3	hay ríos metafísicos, Horacio. Vos te vas a	tirar a uno de esos ríos. –A lo mejor –
4	pensaba Oliveira. «Exactamente el sistema Zen de	tirar al arco. Pero da en el blanco simplemente
5	antes de almuerzo. Su madre se va a	tirar al pasto con lo mojado que está y
6	ese instante llegamos al cañaveral. –¡Me voy a	tirar al pozo! –aullé para que mamá me oyera.
7	coger de los pies y lo va a	tirar al suelo." Pero el –Boa no levantaba las
8	que Visitación la redujera, cuando ya estaba de	tirar. Arcadio sufría con sus zapatos demasiado grande
9	oyera. –¡Yo soy el que te va a	tirar! Bruscamente desaparecí a sus ojos tras las
10	? –Voy a salir. – ¿Y a mí? –Voy a	tirar contra. –Allá tú –dice Arróspide- Habla con los

Fonte: Lista de concordância extraída e adaptada pelo autor (2021)

Na lista apresentada, o professor pode sugerir que o aluno trabalhe com opções dadas ou não, isto é, o enunciado da atividade pode conter palavras possíveis para o preenchimento. Como a intenção aqui é partir de uma perspectiva epilinguística, deve-se igualmente instigar nos alunos a observação estilística dos cotextos, para que possam atentar para os padrões usados e para as intenções de uso desejadas. Neste caso da Lista 1, pode-se indagar se os espaços devem ser preenchidos por verbos que sejam (falsos) cognatos ao português como *quitar*, *sacar* e *tirar*, além de solicitar

que justifiquem sua resposta a partir dos dados disponibilizados. Caso seja muito difícil para o aluno realizar tal tarefa, pode-se sugerir que o aluno volte à ferramenta computacional para investigar, no corpus principal completo, através das listas de palavra e/ou de listas de concordância que forem pertinentes para a resolução da atividade proposta. Dessa maneira, a segunda e a terceira atividades podem ocorrer em atividades concomitantes ou sequenciais, analisando as características linguística desse gênero textual trabalhado.

Algumas considerações finais

Como dito nas considerações iniciais, essas atividades didáticas estão atreladas à leitura do material didático “*Un amor de novela*” (Durão, 2019), no qual há, inicialmente, a presença breve do gênero textual “instrução de segurança de voo”. Neste trabalho, à guisa de conclusão, tivemos por objetivo produzir e analisar um material didático, neste caso, três propostas didáticas que visam auxiliar no ensino de vocabulário na sala de aula de língua espanhola.

Acreditamos que as propostas didáticas apresentadas já sejam desenvolvidas em diferentes contextos de ensino e de distintas maneiras, pois são adaptadas aos vários contextos de ensino. Contudo, neste estudo, apresentamos as propostas por acreditar que, através da convergência entre a abordagem em linguística de corpus (Berber Sardinha, 2004; Fischer-Starcke, 2010; Viana, 2010) e do conceito desenvolvido sobre atividade epilinguística (Bagno, 2015), elas possam ser conduzidas de maneira específica para o ensino de vocabulário de língua espanhola para alunos lusófonos, especialmente, brasileiros. Analisar, epilinguisticamente através de ferramentas computacionais, uma língua estrangeira à luz de uma língua materna linguístico-culturalmente próxima – semelhante? – pode ser relevante para o desenvolvimento linguístico, comunicativo e intercultural dos alunos, permitindo aproximações em relação à língua-cultura estudada, especialmente, por oportunizar desconstrução de mitos em relação à língua espanhola, sendo o principal deles a suposta facilidade por causa das similaridades entre as duas línguas-cultura.

Os objetivos específicos, por sua vez, foram a construção de propostas didáticas em que se puderam observar pontos positivos e negativos. Entre os pontos

positivos, estão todos aqueles mencionados ao longo da descrição metodológica presente nas seções anteriores. Por outro lado, entre os pontos negativos, reconhecemos que o principal seja o uso da ferramenta computacional proposta, isto é, a utilização eficiente do *AntConc 3.5.8* (Anthony, 2019) por parte dos alunos, o que pode demandar um tempo a mais para a sua devida utilização dada a pouca familiaridade que os alunos possam ter com esse *software*. Além disso, a ferramenta apenas está disponível em língua inglesa, o que pode ser outra barreira a ser superada tanto pelo professor quanto por seus alunos.

De toda maneira, cremos que as propostas didáticas disponibilizadas neste trabalho possam servir efetivamente para o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos de língua espanhola, especialmente, porque, por meio da LC na sala de aula de espanhol, pode-se propor atividades epilinguísticas eficientes e eficazes para o ensino-aprendizagem de vocabulário dessa língua estrangeira.

Referências

- ANTHONY, Laurence. **AntConc 3.5.8**: computer software. Tóquio: Waseda University, 2019. Disponível em: <<https://www.laurenceanthony.net/software>>. Acesso em: 21 out. 2021.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Un amor de novela**: libro para universitarios brasileños estudiantes de español. Vol. 1. Londrina: EDUEL, 2019.
- FISCHER-STARCKE, Bettina. **Corpus linguistics in literary analysis**: Jane Austen and her contemporaries. Nova York: Continuum, 2010.
- IBERIA. **Instrucciones de seguridad**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jotC8R4OR2I>>. Acesso em: 08 set. 2021.
- VIANA, Vander. Linguística de corpus: conceitos, técnica & análises. In: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella E. O. (Org.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010.

O ENSINO DE LITERATURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: MAPEAMENTO DA DISCIPLINA DE ENSINO DE LITERATURA NO PPC DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL/ UEPB–MONTEIRO

Kaio César Pinheiro da Silva³⁵

Resumo: O ensino de literatura busca discutir questões sobre a abordagem do Texto Literário (TL) na sala de aula em diferentes níveis de ensino e vários outros caminhos de investigação no campo da literatura e ensino. Além de abordar sobre a importância do ensino de literaturas hispânicas na formação do professor de espanhol. Diante do apresentado, temos como objetivo principal mapear a (não) oferta da disciplina de ensino de literaturas hispânicas no PPC do curso de Letras Espanhol da UEPB–Monteiro, direcionada a partir dos objetivos específicos de i. discutir a importância do ensino de literatura na formação do professor de espanhol, ii. categorizar a (não) oferta da disciplina no PPC do curso de Letras Espanhol da UEPB–Monteiro. Valendo-nos de uma abordagem metodológica baseada em uma pesquisa bibliográfica, de cunho quantitativo, assumindo o caráter documental direcionando para o mapeamento da (não) oferta da disciplina do ensino de literaturas hispânicas. Para alcançar os objetivos propostos, contamos com as contribuições de Beserra (2014), Cárghano (2012), Milreu (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (2001) como documento que norteia a construção dos PPCs a fim de corroborar com as discussões sobre a importância do componente na formação do professor de espanhol e realizar o mapeamento do PPC de Letras Espanhol da UEPB–Monteiro. Verificamos, portanto,

35 Mestrando do curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande–UFCG. E-mail: profkaioczar@gmail.com.

a importância do ensino de literatura na formação docente, e a partir do mapeamento a necessidade de (re)pensar a construção e atualização dos PPCs do curso de Letras Espanhol.

Palavras-chave: Ensino de Literaturas Hispânicas; Projeto Pedagógico de Curso; Letras Espanhol; Mapeamento do Ensino de Literatura.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura vem ganhando espaço na área de literatura e ensino o que proporciona o desenvolvimento de diversas pesquisas que tratem de estudar a literatura e sua ampla possibilidade formativa, relacionada ao ensino, sobretudo de literaturas em língua estrangeira, no referido caso, espanhol. Diante disso, trazemos a discussão que envolve o espaço da literatura nos currículos desde o ensino básico ao ensino superior, com foco no ensino de literaturas hispânicas na formação do professor de espanhol como forma de aperfeiçoar a formação docente, a fim de refletir no combate ao apagamento da literatura na sala de aula.

Ao considerar que o ensino de literaturas hispânicas, enquanto componente curricular, como forma de compor a grade de disciplinas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Letras Espanhol, melhora a capacitação dos professores quanto ao ensino de literatura no que concerne a sua abordagem na sala de aula, como proposto neste recorte de pesquisa de mestrado. Propomos reflexões sobre a importância da disciplina na formação docente a fim que possamos (re)pensar os PPCs dos cursos de Letras Espanhol quanto a necessidade de inclusão de componentes que tragam essa base de discussões teóricas sobre a abordagem do Texto Literário (TL) na sala de aula de língua estrangeira. A partir disso, temos como objetivo principal mapear a (não) oferta da disciplina de ensino de literaturas hispânicas no PPC do curso de Letras Espanhol da UEPB–Monteiro, direcionada a partir dos objetivos específicos de i. discutir a importância do ensino de literatura na formação do professor de espanhol, ii. categorizar a (não) oferta da disciplina de ensino de literaturas hispânicas no PPC do curso de Letras Espanhol da UEPB–Monteiro.

A fim de que possamos alcançar as objetivações propostas nesta pesquisa, apoiamo-nos nas estruturas de uma pesquisa de base bibliográfica, de caráter

documental e natureza quantitativa, objetivando discutir a importância do ensino de literaturas hispânicas na formação do professor de espanhol, para, assim, mapear o PPC do curso de Letras Espanhol da UEPB–Monteiro e categorizar a (não) oferta do componente curricular na formação de professores. Contamos, portanto, com as contribuições dos trabalhos desenvolvidos por Beserra (2014) em seu trabalho de dissertação: *O Texto Literário em Aulas de Língua Espanhola em Contexto Universitário*, Milreu (2017) no artigo *O direito às literaturas hispânicas nas instituições públicas de ensino superior do estado da Paraíba*, Cárgano (2012) com o texto adaptado, fruto da sua participação no I Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras: “desafios da aprendizagem e do ensino”, intitulado: *Literatura e formação de professores de língua estrangeira*, logo das contribuições de Costa Júnior e Pinheiro-Mariz (2020) no artigo *Pensando o Ensino de Literaturas de Língua Espanhola na Educação Superior*, logo de dialogar com as orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras* (2001), assim como outras pesquisas e trabalhos desenvolvidos que corroboram com as discussões aqui propostas.

Diante da organização do trabalho, tecemos considerações sobre a importância do ensino de literaturas hispânicas na formação de professores de espanhol, valendo-nos de discussões teóricas que nos levam a mapear e categorizar a (não) oferta da disciplina no PPC do curso de Letras Espanhol da UEPB–Monteiro como forma de (re)pensar a grade de componentes curriculares a fim de ofertar a capacitação dos futuros docentes quanto à abordagem do Texto Literário (TL). A partir dos objetivos apresentados, a presente pesquisa está organizada da seguinte maneira, a apresentação, contextualização da pesquisa, seguida da metodologia utilizada para a realização da investigação, logo dos resultados e discussões em que se encontram os pontos relacionados ao ensino de literatura na formação do professor de espanhol e o mapeamento do PPC do curso de Letras Espanhol da UEPB–Monteiro, encerrando as discussões com as considerações sobre a importância da pesquisa.

Metodologia

Ao discutir o ensino de literatura como componente curricular e sua importância para a formação do professor de espanhol, tomamos por base o estudo bibliográfico apoiado em pesquisas na área, a fim de que possamos dialogar sobre a importância da literatura, assim como seu ensino na formação docente. Como a dissertação de Beserra (2014), *O Texto Literário em Aulas de Língua Espanhola em Contexto Universitário*, Milreu (2017) no artigo *O direito às literaturas hispânicas nas instituições públicas de ensino superior do estado da Paraíba*, Cárgano (2012) em *a Literatura e formação de professores de língua estrangeira*, e os direcionamentos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras* (2001). Portanto, a base bibliográfica nos fornece apoio discursivo e dialógico sobre o tema que “[...] pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. (Lakatos, 2003, p. 158) Surgindo como norte para o desenvolvimento das discussões e surgimento de outros caminhos investigativos a partir dessas colaborações teóricas e dialógicas.

A partir desse estudo de base bibliográfica, temos o direcionamento metodológico para uma pesquisa documental a qual está fundada no estudo do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Letras Espanhol da UEPB, campus Monteiro, o qual será objeto de estudo a fim de categorizar a (não) oferta da disciplina de ensino de literaturas hispânicas sob as discussões acerca da importância do ensino de literatura na formação do professor de espanhol. Pesquisa essa que se configura por ter fonte de caráter público, arquivos como “[...] Documentos oficiais, tais como: ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás etc. [...]”. (Lakatos, 2003, p. 176), no caso o PPC, que corresponde a um documento de caráter público que estrutura, organiza os cursos de nível superior. A fim que alcançar o objetivo geral de mapear a (não) oferta da disciplina de ensino de literaturas hispânicas, em que buscamos encontrar, através do título de disciplinas obrigatórias e optativas, que tragam como o ensino de literaturas hispânicas, ou referências, alusões ao ensino de literatura em seus títulos. Diante disso, temos, portanto, o percurso metodológico pensado para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Na sequência temos as discussões sobre as discussões e resultados

a partir da importância do ensino de literatura na formação do professor de espanhol e logo o mapeamento do documento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Importância do Ensino de Literatura na Formação do Professor de Espanhol

A literatura como um direito humano, apresentado por Candido e reforçado por diversos pesquisadores da área, como mencionado na apresentação deste trabalho, fazendo-se mencionar em suas pesquisas a relevância, inquestionável, da literatura na formação humana, assim como discussões que envolver a democratização no acesso do texto literário. A partir dessas discussões propostas em diversas pesquisas desenvolvidas por estudiosos da área de literatura e ensino, reforçamos, aqui, os aspectos da literatura na formação humana, sobretudo na formação dos professores de Letras Espanhol, como através da leitura literária o desenvolvimento do senso crítico, a consciência sócio-histórica, o pensamento crítico e humanizador, assim como reflexões a fim de buscar superações dos desafios educacionais, entre outras contribuições significativas da literatura na formação docente. Ou seja, a literatura enriquece o conhecimento dos professores, capacita-os a atuar de maneira crítica e informada em suas aulas, promovendo uma educação mais humanista e consciente.

Diante das imensas contribuições da literatura na formação humana, sobretudo na formação do professor de espanhol, valemo-nos das palavras de Milreu (2018) ao concordar com as contribuições de Conzález (2013), paráfraseando-o, quanto à justificativa para se ensinar qualquer literatura, sobretudo o

[...] estudo das literaturas hispânicas, agregam-se outras razões, tais como o contexto histórico e o geográfico, uma vez que nosso país se originou da mescla entre os povos ibéricos e os indígenas, além de estarmos em um continente em que a maioria dos habitantes é falante da língua espanhola. Dessa forma, ao conhecer mais sobre a língua e a cultura de nossos vizinhos, poderíamos nos integrar melhor à América Latina. (Milreu, 2018, p. 99)

Ou seja, a importância do estudo das literaturas hispânicas no Brasil, indo além da mera apreciação literária, sugere que nosso país, com suas raízes ibéricas e indígenas, e sua localização em um continente predominantemente hispano falante, tem razões históricas e geográficas para valorizar o entendimento da cultura e da língua dos países vizinhos. Ao nos aprofundarmos nesses estudos, é possível fortalecer nossa conexão com os demais países da América Latina para a promoção de uma integração mais ampla, tanto cultural quanto social. E a partir dessas justificativas, se faz importante não somente o estudo de literaturas hispânicas nos cursos de Letras Espanhol, como pensar a formação docente a fim proporcionar reflexões sobre como é abordado do Texto Literário (TL) em espanhol na sala de aula.

Esse debate sobre a importância da literatura na formação docente reforça nossas considerações sobre a necessidade de se pensar o ensino de literatura, como componente curricular, para a formação docente, a fim de que se possa discutir a abordagem do TL em Espanhol na sala de aula, considerando questões que vão além de práticas que consideram a literatura como pretexto para estudos linguístico-gramaticais, reduzindo seu caráter humanizador a um sistema de regras. Diante disso, Cárghano (2012), em sua participação no I Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras: “desafios da aprendizagem e do ensino” reforça que

[...] a relevância desses aspectos constitutivos da formação do professor, me parece conveniente não ignorar que na contemporaneidade o campo do ensino da literatura, tanto da língua materna quanto das línguas estrangeiras, se viu comovido pelo questionamento de que foi objeto a própria literatura. Por isso, optei por me centrar, na presente exposição, no modo como a situação da literatura no mundo contemporâneo obriga a repensar o seu lugar e o seu sentido na formação do professor. Como seguir justificando a necessidade da sólida formação literária do professor no mundo contemporâneo dominado pela imagem, a percepção simultânea, as redes e a fragmentação? Como propor uma conexão entre o universo dos

conhecimentos literários e a prática real de professores que deverão lidar com alunos que vivem no mundo do predomínio da imagem e do tempo acelerado da comunicação imediata? (Cárgano, 2012, p. 28)

Cárgano (2012) traz reflexões sobre os desafios enfrentados no campo do ensino de literatura no contexto contemporâneo, caracterizado pela dominância da cultura visual, pela comunicação rápida e pelas redes digitais. Destacando como a literatura tem sofrido nesse cenário, a fim de promover revalidações sobre o papel da literatura tanto no ensino quanto na formação de professores. Questões essas pertinentes para justificar a importância de uma sólida formação literária para os professores em um mundo onde o imediatismo das redes e a fragmentação de informações predominam. Além disso, Cárgano (2012) propõe discutir as relações sobre conhecimento literário com a prática de professores que interagem com estudantes imersos na cultura da imagem e na comunicação acelerada. Ou seja, a autora procura tecer reflexões sobre a necessidade de adaptações no modo como o ensino da literatura é abordado, sem abrir mão de sua relevância, buscando repensar as metodologias e estratégias que tornem o universo literário mais acessível e conectado às realidades vividas pelos estudantes.

Diante disso, podemos observar que a literatura na formação do professor de espanhol fornece subsídios para uma prática docente em que possa abordar o TL de forma a trazer novas perspectivas no ensino, reforçando sua importância e presença no ambiente escolar e fora dele como um direito inegável do ser humano. E para que o TL se faça cada vez mais presente nas aulas de Espanhol, se faz necessária uma disciplina (s) que discutam abordagem da literatura na sala de aula de língua estrangeira como forma de melhor preparar os docentes a explorarem as potencialidades da literatura na sala de aula. A partir dessa breve demonstração da importância da literatura na formação docente, assim como o estudo sobre o ensino de literaturas hispânicas na formação do professor de espanhol, mapeamos o PPC do curso de Letras Espanhol da UEPB do campus de Monteiro, a partir dos critérios de categorização que correspondem à localização a partir dos títulos de disciplinas obrigatórias e optativas, que tragam como nome *ensino*

de literaturas hispânicas, ou referências, alusões ao ensino de literatura em seus títulos, demonstrado a sequência.

Mapeamento do PPC do Curso de Letras Espanhol da UEPB-Monteiro

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), localizado no Campus VI em Monteiro, é reconhecido por sua abordagem humanista e inclusiva, refletindo uma trajetória histórica que remonta à sua criação na década de 1950, como instituição de ensino superior distribuída pelo estado. Tendo como meta a formação de profissionais qualificados para a docência da língua espanhola, valorizando a interrelação entre as áreas de Linguística e Literatura, promovendo uma aprendizagem ampla e multidisciplinar. A grade curricular foi elaborada com atenção às exigências atuais da educação, em conformidade com as diretrizes nacionais e as demandas sociais da região, garantindo a pertinência do conhecimento oferecido aos alunos.

Quanto às diretrizes nacionais que regem a organização dos cursos de licenciatura, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Letras (2001) traçam um perfil de profissional completo, que vai além da transmissão de conhecimentos gramaticais e literários. Mas que tem como foco a formação de um cidadão crítico, capaz de utilizar a linguagem como ferramenta de transformação social. Característica essas que podem ser fornecidas através do ensino de literatura, por meio do contato com o texto literário, como caminha a formação docente que atenda as necessidades formativas e caráter transformador.

Considerando a constituição do PPC do curso de Letras Espanhol de Monteiro, PB, ressaltamos a presença de objetivos formativos do curso que vão além da simples transmissão de conteúdos. Visam cultivar competências críticas e reflexivas nos estudantes, preparando-os para os desafios do mercado de trabalho e para a atuação em diversos contextos educacionais. A proposta pedagógica do curso enfatiza a relevância do ensino e da pesquisa, estimulando a inovação e o engajamento com a realidade sociocultural. Dessa forma, o PPC do curso de Letras Espanhol, da UEPB, campus Monteiro, reafirma seu compromisso com a formação

de educadores dedicados à transformação social, respeitando as diferentes diversidades e buscando continuamente a excelência na formação educativa.

Logo, ressaltamos a presença componentes curriculares do núcleo básico comum do curso, que envolver bases comuns a todas as licenciaturas, com disciplinas que abrangem diversas áreas do conhecimento, como educação, como Didática, Educação e Direitos Humanos, Educação Especial, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Organização do Trabalho na Escola e no, Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem. As de base linguística como: Leitura e Produção de Textos I e II, Libras, Língua Latina I e II, Teorias Linguísticas I e II, e estudos literários; Introdução aos Estudos Literários. Há também a disciplina de Metodologia Científica, responsável pela formação para a realização de trabalhos acadêmicos, no meio da pesquisa científica.

Tendo como critério categorizador a busca por disciplinas que tenham como título *ensino de literaturas hispânicas*, ou referências, alusões ao ensino de literatura em seus títulos dentro dos componentes específicos do curso ou complementar, de caráter eletivo. Como descrito abaixo:

Figura 1: Captura de tela: grade curricular dos componentes específicos do curso de Letras Espanhol da UEPB—Monteiro.

Básico Específico do Curso			
LTE06058	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA	LTE06025	LINGÜÍSTICA APLICADA: METODOLOGIAS DE ENSINO
LTE06054	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA	LTE06056	LINGÜÍSTICA APLICADA: METODOLOGIAS DE ENSINO
LTE06001	LÍNGUA ESPANHOLA I	LTE06024	LINGÜÍSTICA APLICADA: METODOLOGIAS DE ENSINO
LTE06007	LÍNGUA ESPANHOLA II	LTE06090	LITERATURA ESPANHOLA I
LTE06057	LÍNGUA ESPANHOLA III	LTE06088	LITERATURA ESPANHOLA II
LTE06055	LÍNGUA ESPANHOLA IV	LTE06086	LITERATURA ESPANHOLA III
LTE06094	LÍNGUA ESPANHOLA V	LTE06089	LITERATURA HISPANO-AMERICANA I
LTE06095	LÍNGUA ESPANHOLA VI	LTE06087	LITERATURA HISPANO-AMERICANA II
LTE06096	LÍNGUA ESPANHOLA VII	LTE06085	LITERATURA HISPANO-AMERICANA III
LTE06097	LÍNGUA ESPANHOLA VIII		

Fonte: Captura de tela do quadro referencial, dimensão formativa, dos componentes curriculares básicos específicos que compõem o curso de Letras Espanhol da UEPB. (PPC Letras Espanhol, UEPB—Monteiro, 2016, p. 43-44)

A imagem apresentada remonta a demonstração da grade curricular do núcleo básico específico do curso de Letras com habilitação em Espanhol. As disciplinas estão divididas em dois blocos principais: Língua Espanhola e Literatura

Espanhola/Hispano-Americana. O bloco de Língua Espanhola abrange oito semestres, desde o nível básico (Língua Espanhola I) até o avançado (Língua Espanhola VIII). O bloco de Literatura Espanhola/Hispano-Americana inclui disciplinas que exploram a literatura espanhola em diferentes períodos (Literatura Espanhola I, II e III) e a literatura produzida na América Hispânica (Literatura Hispano-Americana I, II e III). Além disso, há três disciplinas de Linguística Aplicada com foco em metodologias de ensino.

Para tanto, contata-se que não há componentes curriculares com o título específico de “Ensino de Literaturas Hispânicas” na grade apresentada. No entanto, as disciplinas de Linguística Aplicada, que abordam metodologias de ensino, podem contemplar estratégias para o ensino de literaturas hispânicas. Além disso, as disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana fornecem a base teórica e o conhecimento literário necessário para o ensino dessas literaturas. Vendo os estudos sobre o ensino de literatura como um fator indispensável à formação do professor de espanhol, contamos com o bloco de disciplinas que são ofertadas como componentes complementares, eletivas como alternativa para a oferta de disciplina específica que possa atender a essa necessidade de se tratar sobre a abordagem do TL em espanhol na sala de aula. Portanto, temos:

Figura 2: Captura de tela: grade curricular dos componentes complementares, eletivo, do curso de Letras Espanhol – UEPB – Monteiro.

Complementar Eletivo			
LTE06065	A OBRA CERVANTINA EL INGENIOSO HIDALGO DON	LTE06063	DIALOGOS ENTRE O TEATRO E A LITERATURA NA
LTE06060	A OBRA MESTRA CERVANTINA EL INGENIOSO	LTE06073	DIALOGOS LITERARIOS: BRASIL/AMERICA LATINA
LTE06098	ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA	LTE06099	DIDÁTICA DA EXPRESSÃO ORAL E COMPREENSÃO
LTE06101	AFETIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	LTE06102	DIDÁTICA DO ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA
LTP06173	ANÁLISES DO DISCURSO	LTE06106	ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O
LTP06109	ANTROPOLOGIA, ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO	LTP06170	ESTUDOS DO LETRAMENTO
LTE06064	AS ARTES CÊNICAS NA EDUCAÇÃO	LTE06075	GRANDE AUTOR EM LÍNGUA ESPANHOLA
LTE06105	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	LTE06080	HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA LITERATURA LATINO-
LTE06072	BARROCO E NEOBARROCO HISPANO-AMERICANO	LTP06167	HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA
LTE06079	CRÍTICA LITERÁRIA LATINO-AMERICANA	LTP06114	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS II
LTE06071	CRÔNICAS DO DESCOBRIMENTO E DA CONQUISTA	LTP06115	LITERATURA COMPARADA
		LTP06143	LITERATURA E ESTUDOS DE GÊNERO
		LTE06082	LITERATURA HISPANO-AMERICANA E MASS MEDIA
		LTP06134	LITERATURA MARGINAL
		LTE06067	LITERATURAS AFRO-HISPÂNICAS E HISPANO-
		LTE06070	LITERATURAS E CULTURAS PRE-COLOMBIANAS

Fonte: Recorte da captura de tela do quadro referencial, dimensão formativa, dos componentes curriculares complementares, eletivas, que compõem o curso de Letras Espanhol da UEPB. (PPC Letras Espanhol, UEPB–Monteiro, 2016, p. 44-45)

Na ilustração acima, contamos com uma lista de componentes curriculares eletivos e complementares do curso, disponibilizando a oferta de diversas disciplinas abrangem diversas áreas, como literatura: A Obra Cervantina El Ingenioso Hidalgo Don, Barroco e Neobarroco Hispano-Americano, Crônicas do Descobrimento e da Conquista, Literatura Hispano-Americana, Literaturas Afro-Hispânicas e Hispano-, Literaturas e Culturas Pré-Colombianas, de base linguística, como: Abordagem Intercultural no Ensino de Língua, Afetividade no Ensino-Aprendizagem de Língua, Análises do Discurso, Avaliação da Aprendizagem de Língua, Didática do Ensino de Gramática em Língua, Estudos do Letramento, Historiografia da Linguística, da área da educação, como: Antropologia, Etnografia e Educação, As Artes Cênicas na Educação, Elaboração de Material Didático para o, Estudos do Letramento e estudos culturais, oferecendo: Diálogos entre o Teatro e a Literatura na, Diálogos Literários: Brasil/América Latina, Grande Autor em Língua Espanhola, Literatura e Estudos de Gênero, Literatura Comparada, Literatura Marginal.

Nesse primeiro bloco, recorte de captura de tela sobre os componentes curriculares, eletivos, não há disciplinas específicas que possuem como título “Ensino de Literaturas Hispânicas” dentre os componentes ofertados como carga complementar do curso. No entanto, diversas disciplinas abordam aspectos relacionados à literatura hispânica, como “Literaturas Afro-Hispânicas e Hispano-” e “Literaturas e Culturas Pré-Colombianas”, que podem fornecer subsídios para o ensino dessas literaturas. Além disso, disciplinas como “Abordagem Intercultural no Ensino de Língua” e “Didática do Ensino de Gramática em Língua” podem contribuir para a formação de professores capacitados a trabalhar com literaturas hispânicas em sala de aula. Mesmo havendo essa possibilidade, temos que considerar como elemento categorizador para o mapeamento a presença de forma explícita, por meio do título, não se faz presente disciplinas específicas sobre o Ensino de Literaturas Hispânicas. A sequência tem o segundo bloco de disciplinas eletivas que são ofertadas no PPC do curso de Letras Espanhol da UEPB campus Monteiro.

Figura 3: Captura de tela: grade curricular dos componentes complementares, eletivo, do curso de Letras Espanhol – UEPB – Monteiro.

LTE06069	LITERATURAS HISPÂNICAS NOS EUA OU E EM PAÍSES	LTE06093	TÓPICOS ESPECIAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA
LTE06100	LUDICIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	LTE06107	TÓPICOS ESPECIAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA II
LTE06078	NARRATIVA HISPANO-AMERICANA CONTEMPORÂNEA	LTE06074	TÓPICOS ESPECIAIS EM LITERATURAS EM LÍNGUA
LTE06103	NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA	LTE06084	VANGUARDAS LITERÁRIAS HISPANO-AMERICANAS
LTE06076	O CONTO HISPÂNICO		
LTE06062	O ENSAIO HISPÂNICO		
LTE06077	O ROMANCE HISPANO-AMERICANO		
LTE06068	O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE ELE		
LTE06061	POESIA HISPÂNICA		
LTE06081	POESIA HISPANO-AMERICANA		
LTE06104	POLÍTICA E PLANEJAMENTO PARA O ENSINO DE		
LTE06083	REALISMO MÁGICO E MARAVILHOSO NA AMÉRICA		
LTP06116	TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIA I		
LTP06117	TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIA II		
LTP06129	TÓPICOS EM LITERATURA CLÁSSICA		

Fonte: Recorte da captura de tela do quadro referencial, dimensão formativa, dos componentes curriculares básicos específicos que compõem o curso de Letras Espanhol da UEPB. (PPC Letras Espanhol, UEPB–Monteiro, 2016, p. 45-46)

No segundo bloco de componentes curriculares eletivos dispomos de disciplinas que abrangem diversas áreas, como literatura: Literaturas Hispânicas nos EUA ou e em Países, Narrativa Hispano-Americana Contemporânea, O Conto Hispânico, O Ensaio Hispânico, O Romance Hispano-Americano, Poesia Hispânica, Poesia Hispano-Americana, Realismo Mágico e Maravilhoso na América, Vanguardas Literárias Hispano-Americanas, na área da linguística contamos com disciplinas sobre a Ludicidade no Ensino-Aprendizagem de Língua, Novas Tecnologias no Ensino de Língua, O Texto Literário no Ensino de ELE, Política e Planejamento para o Ensino de, Tópicos Especiais em Língua Espanhola I e II e disciplinas de base teoria literária: Teoria e Crítica Literária I e II, Tópicos em Literatura Clássica.

Mesmo não havendo disciplinas cujo título especifique o ensino de literaturas hispânicas, notamos a disciplina do “O Texto Literário no Ensino de ELE” que remete ao trabalho com o TL nas aulas de ELE, sem direcionar, expressamente através do título sobre o ensino de literaturas hispânicas abrangente de forma a pensar a literatura pelo texto literário, não como pensando para o ensino de língua estrangeira. No entanto, diversas disciplinas abordam aspectos relacionados à literatura hispânica, como “Literaturas Hispânicas nos EUA ou e em Países” e “Narrativa Hispano-Americana Contemporânea”, que podem fornecer subsídios

para o ensino dessas literaturas. Além disso, disciplinas como “Ludicidade no Ensino-Aprendizagem de Língua” e “Novas Tecnologias no Ensino de Língua” podem contribuir para a formação de professores capacitados a trabalhar com literaturas hispânicas em sala de aula. Ou seja, mesmo que não haja disciplinas de acordo com os critérios estabelecidos para o mapeamento, há possibilidades de desenvolver estudos sobre ensino de literaturas a partir desses componentes eletivos, que renderia uma expansão da pesquisa a fim de analisar as ementas desses componentes que abrem espaço as discussões acerca do tema tratado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do ensino de literaturas hispânicas na formação de professores de espanhol, assim como as considerações sobre como esse componente curricular pode contribuir para as discussões sobre a abordagem do Texto Literário (TL) em diferentes níveis de ensino, demonstra o papel crucial desse componente na formação teórico-crítica dos futuros docentes. A partir dessas constatações e o mapeamento realizado, percebe-se a necessidade de consolidar a presença da disciplina de ensino de literaturas hispânicas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do curso de Letras Espanhol, a fim de alinhar as diretrizes curriculares com uma formação mais abrangente e plural.

Diante dos resultados da pesquisa, mostramos um cenário de lacunas na oferta dessa disciplina, o que aponta para a importância de (re)pensar os PPCs, integrando conteúdos que deem suporte teórico e prático à atuação dos professores em sala de aula. Em que essa inclusão proporcionaria aos graduandos um contato mais significativo com o universo literário hispânico, enriquecendo sua formação e ampliando suas perspectivas enquanto mediadores culturais e educadores.

Contudo, destacamos a necessidade de se debruçar sobre a estrutura curricular do curso de Letras Espanhol, a fim de pensar disciplinas do *ensino de literaturas hispânicas*, para além de componentes que faça menções superficiais sobre o estudo teórico da abordagem do ensino de literatura, potencializando, portanto, a formação de professores de espanhol. A partir do discutido, consideramos que

a literatura hispânica, ao ocupar um espaço mais consolidado nos currículos, não apenas valoriza o ensino de línguas e culturas, mas também contribui para o fortalecimento de uma educação mais diversa e conectada com as demandas contemporâneas. Fortificando o movimento colaborativo e contínuo para assegurar uma formação de qualidade e alinhada aos desafios do ensino de línguas estrangeiras.

Referências

- BESERRA, Isolda Alexandrina Silva. **O Texto Literário em Aulas de Língua Espanhola em Contexto Universitário**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado)–Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/27265/1/ISOLDA%20ALEXANDRINA%20SILVA%20BESERRA%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PPGLE%20CH%202014.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- CÁRGANO, Silvia. **Literatura e formação de professores de língua estrangeira**. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n. 13, p. 31-48, jan./jul. 2012.
- CLÍMAGO, Adriana Ortega; ORTEGA, Raquel da Silva; MILREU, Isis (Org.). O Ensino de Literaturas Hispânicas na Contemporaneidade: Desafios e Perspectivas. In.: **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. Campina Grande: EDUEPB, 2018. 834 f.
- COSTA JUNIOR, J. V. L.; PINHEIRO-MARIZ, J. **Pensando o Ensino de Literaturas de Língua Espanhola na Educação Superior**. *Revista Terceira Margem (UFRJ)*, v. 24, p. 204-222, 2020.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. de A. **Fundamentos de metodologia científica** (5. ed.). São Paulo: Atlas, 2003.
- MILREU, Isis. **O direito às literaturas hispânicas nas instituições públicas de ensino superior do estado da Paraíba**. In: PONTE, Andrea Silva; LUCENA, Josete Marinho de; ESCALANTE, María del Pilar Roca; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (org.). I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2017. Cap. 12. p. 10-487.
- Universidade Estadual da Paraíba. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: Letras Espanhol (Licenciatura)/ Universidade Estadual da Paraíba CCHE**; Núcleo docente estruturante. Monteiro: EDUEPB, 2016. 148 f.; il.

PRÁTICA DE ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Danielle Pereira da Costa³⁶

Matheus de Almeida Barbosa³⁷

Resumo: Este artigo objetiva discutir a prática da escrita no ensino de língua inglesa, buscando uma reflexão sobre as diferentes abordagens e técnicas utilizadas no ensino de língua inglesa, assim como no desenvolvimento da escrita. Além disso, serão abordadas as dificuldades encontradas pelos professores de cursos de ensino de idiomas ao propor atividades de elaboração textual, assim como a importância da escrita para a consolidação do aprendizado dos estudantes. A presente pesquisa foi feita através de revisão bibliográfica, refletindo sobre as diferentes metodologias de ensino já utilizadas e suas vantagens, constatando a relevância da produção textual e da importância de atividades desse gênero no processo de aprendizado da segunda língua.

Palavras-chave: Escrita; Abordagens de ensino; Língua inglesa; Metodologia.

Introdução

Este artigo visa investigar a importância do desenvolvimento da habilidade escrita no ensino de língua inglesa, explorar a prática da escrita, definindo as principais técnicas utilizadas pelos professores em cursos de idioma de acordo com cada uma das metodologias de ensino desenvolvidas ao longo dos anos. Deste modo, será mostrada a eficácia delas e a contribuição que cada uma trouxe

36 Licenciada em Letras – Língua Inglesa (UEPB).

37 Doutor em Linguística (UEPB). Professor de língua inglesa do Centro Estadual de Línguas da Paraíba (SEE-PB) e Faculdades Nova Esperança.

para o aprendizado dos alunos, assim como as dificuldades encontradas para a utilização de atividades de escrita em aulas de cursos de idiomas. Também abordará os tipos de textos que geralmente são explorados e as características destes, focando nas medidas que podem ser adotadas para contribuir com o aprendizado dos estudantes.

A habilidade de expressar ideias através da escrita não é simples de se adquirir. O ato da escrita é menos espontâneo que a fala e requer um planejamento mais cuidadoso. Portanto, é comum que as pessoas apresentem resistência em seguir todas as regras da escrita, uma vez que esta se mostra como uma habilidade mais padronizada e rígida. Mesmo na língua materna, observa-se que o número de pessoas com dificuldades para conseguir dominar com maestria essa habilidade é bastante expressivo, tamanha a complexidade desse ato. Quando essa realidade envolve a dificuldade extra da aquisição de outro idioma, a situação torna-se ainda mais complicada, tendo em vista que o ato de escrever envolve muitos fatores, como, por exemplo, o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico, a extensão do vocabulário, as regras gramaticais, a organização textual e o objetivo da escrita. Muitos alunos encaram as atividades escritas apenas como mais um exercício, sem compreender a importância do desenvolvimento dessa habilidade para a aquisição da língua inglesa. Tal fato ocorre, em parte, por decorrência da falta de clareza com relação aos objetivos das atividades.

A elaboração de textos passou a ser usada como parte das atividades realizadas em cursos de língua estrangeira já há algum tempo, uma vez que foi constatado que, desta maneira, os alunos poderiam explorar diversos gêneros textuais e pôr em prática em um contexto real o que aprenderam, estimulando sua criatividade e fazendo uso das ferramentas que adquiriram através da orientação dos professores. Tendo em vista que o processo da escrita é complexo, é necessário que os professores preparem bem os alunos antes de pedir que eles façam uso dessa habilidade. Por essa razão, esse trabalho busca compreender a importância da produção textual para a aquisição da língua inglesa e explorar as possibilidades de atividades eficazes que contribuam para o desenvolvimento apropriado dos alunos e seu aprendizado.

As pessoas que conseguem ter o domínio sobre a forma da escrita, passam a ter uma percepção e um acesso ampliado nas áreas cognitivas e sociais. Tanto a escrita quanto a leitura são meios para ampliar o conhecimento dos alunos e sua visão de mundo, o que reforça a importância dos exercícios de desenvolvimento dessas habilidades.

Um dos problemas identificados na utilização da habilidade escrita no ensino da língua inglesa é a falta de cuidado na elaboração das atividades desenvolvidas, no sentido de que o professor, muitas vezes, não passa as instruções de forma completa e adequada, além de não explorar os gêneros textuais de forma clara e também não dar um retorno aos alunos a respeito de seus erros, além disso, em grande parte das vezes os alunos desenvolvem as atividades em casa, sem um acompanhamento, até mesmo nos níveis mais básicos e isso não lhes proporciona um momento para refletir a respeito do que eles escreveram e nem permite que o professor possa lhes dar o auxílio necessário para incentivar uma melhoria, esse tipo de procedimento precisa ser mais eficaz e melhor acompanhado, para que o aluno possa de fato praticar e engrandecer sua habilidade, estimulando a aquisição mais eficaz da língua.

É preciso melhorar o preparo e o planejamento das atividades, é preciso ter mais tempo dedicado à elaboração e discussão a respeito do processo de criação e aprimoramento da habilidade escrita. A escrita tem um papel fundamental no cotidiano das pessoas, por isso é tão importante explorar as características que influenciam a aquisição e o crescimento dessa habilidade, contribuindo não apenas para a comunicação, mas para o aprendizado e interação com o mundo de forma geral.

Metodologia

Esta investigação se trata de uma revisão de bibliografia, pois, através do estudo da teoria e das ideias apresentadas por estudiosos, podemos refletir sobre as atuais condições da utilização da habilidade escrita como ferramenta de aprendizado no ensino de língua inglesa.

Segundo Marconi e Lakatos (1992, p. 43), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações

avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

O presente trabalho apresenta na sua primeira parte uma série de conceitos que permitem compreender melhor os aspectos teóricos sobre o tema. A seguir, apresenta-se uma abordagem sobre a importância da escrita no ensino de língua inglesa. Na sequência, os tipos de métodos já utilizadas no ensino de idiomas são descritos. Finalizando, o trabalho apresenta as principais considerações obtidas com a pesquisa e os seus principais resultados.

Discussão

Para começar nossa empreitada, é necessário explicar e caracterizar minimamente os gêneros textuais. Não é objetivo deste trabalho tratar minuciosamente os conceitos relacionados com os gêneros textuais, uma vez que são muito abrangentes. Os gêneros textuais, em geral, quando comparados uns com os outros apresentam aspectos que podem diferir amplamente. Além disso, eles também sofrem constantes mudanças ao incorporar marcas da oralidade ou da escrita.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 25), “em todos os gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral topologicamente variado (heterogêneo)”. Podemos definir gêneros textuais pela forma como os textos são materializados e os encontramos em nossa vida cotidiana. Os gêneros possuem uma função socio-comunicativa. Para Bakhtin (1997), os gêneros são definidos pelos seus conteúdos, sua estrutura e seu estilo, podendo ser primários ou secundários: os primários surgem a partir de situações verbais espontâneas; os secundários são aqueles que precisam de um meio, em geral a escrita, para serem configurados. Desta forma, podemos ver que os gêneros podem ser orais ou escritos, sendo que, dentro da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, a linguagem humana se realiza através de diferentes gêneros. Em relação aos tipos textuais, eles são bem mais restritos

em relação ao número, e refletem características linguísticas do próprio texto. Diferente dos gêneros textuais que possuem função sociocomunicativa, os tipos textuais, a partir de suas propriedades linguísticas intrínsecas, determinam a natureza linguística da composição.

Com isto podemos dizer que a comunicação acontece na forma de gêneros textuais, sejam eles verbais ou não-verbais, orais ou escritos. Essa visão, segundo Marcuschi (2002, p. 22) “[...] segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.”

Em se tratando de ensino de inglês, e de modo mais abrangente, ensino de línguas estrangeiras, o uso de gêneros textuais têm tido grande influência desde a década de 90, quando os estudos sobre os mesmos tiveram mais penetração no Brasil, de acordo com Oliveira (2012). A autora ainda vai dizer que nas aulas de língua inglesa o uso de gêneros é um importante objeto de estudo, especialmente quando tratamos de leitura crítica e produção de textos, sejam eles orais ou escritos, que tenham relevância social.

Muito já foi debatido a respeito da melhor maneira de ensinar e aprender inglês, diferentes correntes e metodologias já foram exploradas, assim como as diversas formas de aprendizado e entendimento dos estudantes, não há como se ter um modelo ideal padrão para o ensino quando se existem tantos tipos diversificados de aprendizado. No geral, as escolas buscam, no uso de diversas técnicas em conjunto, uma maneira de fazer com que o aluno aprenda mais facilmente o inglês.

Considerando não apenas o desempenho dos alunos, mas também a percepção de grande parte dos profissionais da área, a gramática ainda é um dos pontos mais problemáticos para se ensinar, pois os alunos ainda aprendem sobre as regras gramaticais sem conseguir relacionar os tópicos à sua realidade, o que dificulta a compreensão e associação deles, tornando os conceitos distantes e sem sentido.

Neder (1992, p. 56 *apud* Travaglia, 2002, p. 102) diz que a gramática é dada “para se cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal”. O que só reforça o

fato de que a forma como a gramática é exposta influencia diretamente o entendimento do aluno, assim como na utilização e aprendizado do conteúdo visto. Um aluno que não consegue compreender o sentido e o uso de algum tópico gramatical dificilmente fará uso do mesmo de forma eficiente em uma produção escrita, por exemplo.

Tendo isso em vista, os professores como um todo buscam formas de superar essa barreira e encontrar maneiras que facilitem a explicação de tópicos gramaticais de modo mais eficaz e que permita aos alunos uma assimilação mais consistente e maior relação do conteúdo com sua realidade, o que estimula a fixação e a utilização prática do que foi aprendido. Os gêneros textuais que são explorados no ensino de língua inglesa devem justamente ser utilizados quando o aluno já tiver entendimento suficiente sobre a gramática e o vocabulário para ter a liberdade de se expressar mais livremente e utilizar o que aprendeu de forma criativa, trazendo o conteúdo para a sua realidade.

Segundo Marcuschi, (2008, p. 150), “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. A linguagem envolve o convívio social e a interação, os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano.

Os tipos de produção textuais trabalhados no ensino de LE são muito semelhantes aos que já são trabalhados durante as aulas de produção textual em português. Dessa maneira, os alunos podem verificar o seu domínio sobre os diferentes tipos de texto. A produção de *slogans*, cartas, cartões, artigos, redações, resumos, ensaios, *reviews* e tantos outros tipos já são comumente utilizados por professores de cursos de idiomas que buscam consolidar o aprendizado de seus alunos, assim como estimular a socialização deles através de práticas discursivas valorizadas.

Para entender melhor a evolução do processo no ensino de língua inglesa, vale salientar as principais abordagens que já foram exploradas desde o começo do século XX.

O primeiro método a receber um nome foi o Método Tradicional ou Clássico, que inicialmente foi destinado ao ensino de Grego e Latim, ele buscava ensinar um novo idioma através do ensino da gramática, da leitura, da escrita e da tradução. A

leitura de textos literários, sua tradução, estudo da gramática e produção textual compunham a base principal desse método de ensino.

Larsen-Freeman (2000, p. 11) ressalta que este método carregava consigo o princípio de que o exercício de aprender uma língua estrangeira era benéfico para o aprendiz da língua, mesmo que este nunca chegue a usá-la na oralidade. Assim, a habilidade de se comunicar por meio da fala não era um dos objetivos deste método, pois o enfoque estava no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

Porém, o fato de os alunos não conseguirem trazer o que aprendiam para a sua realidade e não terem os recursos necessários estabelecer uma comunicação mais livre e uma escrita que fugisse da rigidez dos padrões estabelecidos impossibilitava uma produção criativa e que, de fato, fosse interessante e compreendida em sua totalidade pelos alunos. A escrita era vista como ferramenta de aprendizado, porém, não estimulava a socialização do aluno e tampouco permitia que este compreendesse a importância e utilidade da atividade que estava desenvolvendo.

Outro método ficou conhecido como Método Direto, e passou a valorizar a utilização da língua alvo dos estudos ao invés da língua nativa do estudante em sala de aula, o que diminui a utilização de tradução como um dos principais meios de prática e aquisição de vocabulário. O aprendizado passa a envolver mais o uso de imagens, situações e exemplos, a gramática também passa a ser trabalhada de forma indutiva.

Segundo Celce-Murcia (2001, p. 25), no Método Direto, apesar do professor direcionar as atividades, o aluno tem um papel mais ativo na própria aprendizagem do que no Método Tradicional. Os professores passam a ter uma interação menos horizontal, já que passam a auxiliar os alunos da língua, estimulando-os a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta.

Apesar dos alunos começarem a ter um papel mais ativo nessa abordagem e das aulas terem adotado explicações menos automatizadas, as produções ainda seguiam padrões estabelecidos e a associação com a realidade dos alunos ainda não era muito eficiente. De toda forma, os métodos de ensino sempre estiveram

em constante mudança e logo foram surgindo novas teorias que buscavam técnicas ainda mais eficazes de ensino.

Um terceiro método a ser recordado aqui é o Método Audiolingual. Larsen-Freeman (2000, p. 44) afirma que nele prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a ordem natural de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual. As estruturas e os novos vocábulos são apresentados por meio de diálogos artificiais elaborados com a finalidade de proporcionar ao aluno a visualização de um possível contexto de uso da estrutura. Os diálogos são aprendidos por imitação e repetição e os *drills*³⁸ são considerados a atividade central de prática de uso da língua.

Essa metodologia também dá prioridade ao desenvolvimento da habilidade oral. Entende-se que o aprendizado acontece através da repetição e da criação de hábito, os professores conduziram o processo garantindo a correção de erros. De fato, esse tipo de exercício contribui bastante para o aperfeiçoamento do aprendizado do inglês, especialmente no quesito pronúncia, porém, essa forma rigorosamente padronizada e rígida de atividade distancia o aluno de um aprendizado com o qual ele possa se identificar, a repetição em si não permitia aos alunos associarem sua realidade ao que estava sendo exposto no exercício e isso certamente dificultava o uso espontâneo do que ele havia aprendido em produções orais e textuais.

Os professores passaram então a perceber que os alunos utilizavam as frases e vocabulários aprendidos, até chegando a repetir diálogos, porém, não conseguiam aplicá-los em situações reais, o que prejudicava a comunicação e deixava claro que o ensino de línguas não poderia ser feito de forma tão automatizada. Foi então que surgiu a Abordagem Comunicativa.

Segundo Brown (2001, p. 38), o professor que faz uso da Abordagem Comunicativa passa a ser um mediador da aprendizagem, promove situações efetivas de uso da língua e atua como um conselheiro dos aprendizes. Encoraja a cooperação entre os

38 *Drills* são exercícios de repetição e substituição que seguem um modelo pré-determinado.

alunos e a comunicação entre eles por meio de atividades, jogos e dramatizações, entre outros, de forma que se preocupem não somente com o que dizer, mas como fazê-lo. Dessa maneira, os contextos social e cultural ganham maior importância, assim como as interações estabelecidas entre os próprios alunos.

Ainda assim, a eficácia dos métodos de ensino varia bastante dependendo de cada grupo. Exatamente por isso, a proposta do Pós-Método que chama atenção para a autonomia do aprendiz, afirmando que as atitudes tomadas pelos professores podem auxiliar no aumento da responsabilidade do aluno, assim como na conscientização da importância do processo de aprendizagem por parte dele. O que proporciona uma produção mais livre, sem excluir o auxílio e monitoramento dos professores, para garantir que o processo de aprendizado aconteça de maneira eficiente.

Kumaravadivelu (1994) ressalta a importância do uso crítico do Pós-Método. Para ele, caso não sejam consideradas certas características, como um pragmatismo com princípios, pode-se cair num problema decorrente do ecletismo, que poderia, a princípio e com boas intenções suprir as deficiências do uso de um método em detrimento de outro. Kumaravadivelu vai afirmar que

[...] o ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os (as) professores (as) com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético³⁹ (Kumaravadivelu, 1994, p. 30, tradução nossa).

Independentemente do tipo de metodologia utilizada, as técnicas de escrita sempre estiveram presentes, justamente pelo ato de escrever ser uma excelente maneira de praticar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Atividades de

39 Original em inglês: “*eclecticism at the classroom level invariably degenerates into an unsystematic, unprincipled, and uncritical pedagogy because teachers with very little professional preparation to be eclectic in a principled way have little option but to randomly put together a package of techniques from various methods and label it eclectic.*”

elaboração de texto permitem identificar capacidades adquiridas, o acompanhamento de atividades de produção dos alunos, corrigir possíveis erros e ainda avaliar as novas capacidades aprendidas.

Segundo Perera (1986, p. 34), as estruturas gramaticais da língua escrita são caracteristicamente diferentes daquelas da fala, desde que a escrita não seja simplesmente uma transcrição da língua oral. Uma das grandes dificuldades que os alunos sentem na elaboração de textos é justamente desvencilhar-se da linguagem oral tão comumente utilizada para focar nas regras específicas para a linguagem escrita, por isso demora algum tempo para que eles aprendam a não utilizar a linguagem que usam mais espontaneamente e passem a associar a construção escrita com algo mais formal e padronizada, processo que não é diferente na produção textual em um segundo idioma.

Bastos (1998, p. 199) esclarece que a escrita é facilmente identificada como um grande auxílio pedagógico. Exercícios de prática da escrita reforçam as estruturas e o vocabulário estudado. O fato de essa ser uma habilidade que requer mais prática e que pode se desenvolver de forma mais lenta acaba fazendo com que muitos professores passem a usar a escrita apenas como um exercício e teste de retenção de vocabulário, muitas vezes passado apenas para casa, o que diminui grande parte do potencial que esse tipo de atividade pode ter para o desenvolvimento do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores precisam estimular ao máximo o desenvolvimento da habilidade escrita, auxiliando com o que ele precisar e provendo os materiais que julgar necessário, como dicionários, gramáticas e diferentes tipos de produções textuais ao longo de todo o processo de aprendizagem.

As produções escritas não devem ser avaliadas apenas como um produto. O acompanhamento de todo o processo deve ser monitorado e assistido pelos professores, os alunos também precisam compreender a importância de se aprender e conhecer estratégias de pré-escrita, revisão e reescrita, perceber que receber um retorno e avaliação do professor é essencial e só tem a contribuir para o aprimoramento de sua habilidade.

É fundamental que, inicialmente, os professores apresentem a proposta de trabalho, descrevendo os detalhes da atividade a ser desenvolvida, para só então o aluno fazer sua produção inicial, que possibilitará ao professor perceber as capacidades já adquiridas pelos alunos, além de deixar claro os aspectos que ainda precisam ser aprimorados, permitindo-lhe reajustar a direção que a atividade irá tomar baseado nisso. Dessa maneira o professor poderá criar instrumentos que auxiliarão o seu aluno a superar as dificuldades iniciais detectadas.

Só após todo esse processo, o aluno poderá realizar sua produção de forma mais livre, utilizando as orientações de seu professor como guia para usar sua criatividade e escrever. Quando a atividade é realizada através de um processo conjunto, os alunos começam a entender melhor o que é esperado deles e passam a realizar as produções escritas com mais afinco, percebendo o seu próprio aprimoramento e sentindo-se estimulado por saber que aquela atividade está contribuindo para o seu aprendizado.

Para tanto, é preciso fornecer os subsídios necessários para que o aluno se envolva de forma íntegra, compreendendo a importância e o sentido das atividades escritas para o aprendizado da língua inglesa. O aluno precisa entender o quão importante é o ato de se comunicar e perceber que o ato de escrever contribui para a sua interação e integração social, além disso, a língua inglesa também possibilita um maior conhecimento e uma entrada em uma nova cultura, uma nova visão de mundo e crescimento pessoal por parte dos alunos.

Os professores devem sempre buscar formas de estimular o crescimento dos alunos e contribuir para sua maior interação social, algo que se torna possível através do aprendizado de algo novo. Os alunos são inteiramente capazes de incorporar novos conhecimentos e compreender a importância das atividades e produções propostas pelos professores certamente só tem a contribuir com o processo de aprendizado, pois, quando o propósito de uma atividade fica claro o comprometimento e empenho dos alunos se torna ainda maior. A aquisição da língua inglesa possibilita um alargamento na visão do mundo e um aprimoramento da integração social, o que só tem a acrescentar para o engrandecimento pessoal dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASTOS, Herzilia M. L. A escrita no ensino de uma língua estrangeira: reflexão e prática. In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexão e experiências**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1998. p. 199-211.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Longman, 2001.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle-Thomson, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27-48, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992. p. 43-44.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 21-36.
- OLIVEIRA, A. L. A. M. Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, n. 2, p. 305-317, dez. 2012.
- PERERA, K. Language acquisition and writing. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Eds.). **Language acquisition: studies in first language development**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PROCESSOS REFERENCIAIS EM TIRINHAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Josélia Luiz Lopes da Cunha

Fernanda Barboza de Lima

Resumo: No atual cenário educacional, marcado pela multiplicidade de linguagens e pela presença crescente de textos multimodais, o gênero tirinha apresenta-se como recurso privilegiado para o ensino da leitura. Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta didática voltada para o desenvolvimento da competência leitora de alunos do ensino básico, a partir do trabalho com processos de referenciação em tirinhas. Nossa pesquisa tem abordagem qualitativa e como procedimento utilizou a pesquisa bibliográfica. Discutimos sobre leitura e coesão textual à luz de autores como Koch e Elias (2011), Marcuschi (2008) e Cavalcante (2017), além de consultarmos a BNCC (2018). Com relação à proposta, será apresentado um procedimento didático, com atividades diagnósticas, oficinas pedagógicas e rodas de conversa. Intentamos contribuir com professores do ensino fundamental, fase II, e médio que queiram trabalhar a coesão textual, especificamente com os mecanismos de referenciação e como eles contribuem para a compreensão e a produção de sentidos no gênero tirinha. Espera-se também que com a aplicação da proposta didática os estudantes envolvidos demonstrem maior domínio dos recursos referenciais e desenvolvam competências de leitura crítica, ampliando suas habilidades no que tange à coesão e à coerência textuais.

Palavras-chave: Coesão; Referenciação; Ensino de leitura; Tirinhas.

1. Introdução

A leitura é uma habilidade fundamental para a construção de sentido e para a interação crítica dos sujeitos com o mundo que os cerca. No contexto do Ensino Fundamental, muitos estudantes ainda enfrentam desafios na compreensão textual, especialmente no que tange à identificação dos elementos que garantem a coesão e a coerência dos textos. Nesse sentido, o ensino dos processos de referenciação assume papel essencial para auxiliar os alunos a reconhecerem como os elementos linguísticos se organizam para garantir a progressão referencial e a compreensão global do texto.

Considerando essa necessidade, o presente estudo propõe o uso do gênero tirinha como recurso pedagógico para o desenvolvimento da leitura crítica. Assim, apresentaremos uma proposta didática voltada para o desenvolvimento da competência leitora de alunos do ensino básico, a partir do trabalho com processos de referenciação em tirinhas. A tirinha, por sua linguagem concisa, uso do humor e riqueza em recursos coesivos, favorecerá a prática leitora ao permitir que os alunos identifiquem de forma concreta os mecanismos referenciais presentes nos textos. Dessa forma, a leitura e a interpretação desse gênero em sala de aula, especialmente por meio de oficinas pedagógicas, podem proporcionar uma experiência de aprendizado significativa e reflexiva, que contribuirá para a ampliação da compreensão textual dos estudantes.

Pensamos que a proposta aqui apresentada pode ser aplicada em turmas do ensino fundamental, segunda fase, ou ensino médio, a depender do nível de leitura e interpretação textual dos alunos envolvidos. Contudo, entendemos que é um procedimento mais adequado para turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental.

2. Metodologia

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, com foco na apresentação de uma proposta de práticas de leitura para alunos do ensino básico, utilizando o gênero tirinha como recurso didático. Como procedimentos, recorreremos à pesquisa bibliográfica, consultando tanto os documentos normatizadores do ensino de Língua Portuguesa, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), quanto teorias

e teóricos que pensam a leitura (Koch; Elias, 2011; Marcuschi, 2008, Freire, 1987) e os mecanismos de coesão textual (Cavalcante, 2017).

3. Fundamentação Teórica

A leitura é compreendida hoje como uma prática social complexa, que ultrapassa o ato mecânico de decodificar símbolos gráficos, configurando-se como uma atividade dinâmica de construção de sentidos a partir da interação entre texto, leitor e contexto (Koch; Elias, 2011; Marcuschi, 2008). Essa perspectiva dialogará com as concepções socioconstrutivistas da aprendizagem, que ressaltam o papel da mediação social e das experiências prévias na formação do leitor. Assim, o ensino da leitura no Ensino Fundamental deverá oferecer aos estudantes não só o contato com diferentes textos, mas também o desenvolvimento de estratégias interpretativas que lhes possibilitem interpretar criticamente o mundo.

Freire (1987) enfatiza que “ler o mundo precede ler a palavra”, ressaltando que a leitura constitui um processo de construção e reconstrução contínua da realidade. Para o autor, a alfabetização irá além da decodificação textual, envolvendo a compreensão crítica do mundo e a ação transformadora na sociedade. Nessa perspectiva, a leitura será uma prática política e cultural, fundamental para a formação cidadã.

Vygotsky (1984) complementa essa visão ao destacar que a aprendizagem será mais significativa quando ocorrer por meio da interação social e da mediação do professor ou de pares mais experientes. Essa interação possibilitará que o estudante ultrapasse o nível imediato de compreensão e alcance patamares superiores de interpretação e reflexão sobre o texto. Portanto, o ambiente escolar deverá ser configurado para promover práticas de leitura colaborativas, mediadas e que favoreçam o diálogo entre diferentes pontos de vista.

Pensar as práticas de leitura em sala de aula envolve considerar que leitura e coesão textual estão intrinsecamente relacionadas. A coesão textual é um dos elementos essenciais para garantir a fluidez e a compreensão dos textos. Entre os mecanismos de coesão, a referência desempenha papel central, pois assegura a retomada, introdução ou antecipação de elementos que organizam o texto e

facilitam a sua interpretação (Cavalcante, 2017). Os processos referenciais, por meio do uso de pronomes, advérbios, expressões nominais e elipses, possibilitam ao leitor construir uma rede de sentidos que articula as diferentes partes do texto, promovendo a coerência textual.

Nas tirinhas, devido à sua brevidade e ao uso concentrado da linguagem, a referenciação assume uma importância ainda maior. Cada elemento referencial poderá ser decisivo para o entendimento do enredo, do humor e da intenção comunicativa. O leitor precisará ser capaz de identificar as anáforas (retomadas de elementos já mencionados), as catáforas (antecipa elementos que virão a seguir) e outras estratégias referenciais para que o sentido da tirinha seja plenamente apreendido.

Segundo Halliday e Hasan (1976), a referenciação é componente fundamental da coesão que assegura a continuidade textual. Sua compreensão não apenas contribui para a decodificação do texto, mas também para a interpretação crítica do que está sendo comunicado. Assim, trabalhar os processos de referenciação favorecerá o desenvolvimento de competências interpretativas que vão além da superfície do texto, preparando o leitor para um engajamento mais profundo com o conteúdo textual.

A BNCC (2018) destaca a importância de trabalhar gêneros textuais socialmente relevantes no ensino da língua portuguesa, considerando que isso contribuirá para a formação de leitores competentes e críticos. As tirinhas, como gênero multimodal que integra texto verbal e imagens, aproximam-se do universo cotidiano dos estudantes, tornando-se recurso didático atrativo e significativo.

Marcuschi (2008) destaca que os gêneros textuais são formas de ação social, e seu estudo em sala de aula favorecerá o desenvolvimento de habilidades comunicativas alinhadas às demandas reais dos estudantes. O uso das tirinhas no ensino da leitura, portanto, não só estimulará o interesse e a motivação dos alunos, como também possibilitará o trabalho com a multimodalidade, ampliando a compreensão dos diferentes códigos envolvidos na construção de sentido.

Além disso, a análise das tirinhas oferece oportunidade privilegiada para o estudo dos processos de referenciação, dada a necessidade do leitor de integrar informações verbais e visuais para a compreensão do texto. Como apontam Kress e

Van Leeuwen (2006), a multimodalidade exigirá que o leitor desenvolva competências específicas para interpretar simultaneamente múltiplos recursos semióticos, o que enriquece a experiência leitora e amplia as possibilidades de interpretação.

Dessa forma, a utilização das tirinhas em oficinas pedagógicas, que articulam leitura coletiva, análise textual e discussão, cria ambiente propício para o desenvolvimento da competência leitora crítica, ao mesmo tempo em que possibilita o trabalho focado nos processos de referenciação. Essa prática contribui para que os alunos reconheçam as funções linguísticas que garantem a coesão e a coerência, além de promover a reflexão sobre os usos da linguagem em contextos reais de comunicação.

4. Apresentação de um procedimento didático

A proposta de procedimento didático aqui apresentada acontece em três etapas articuladas, organizadas a partir de uma perspectiva sociointeracionista da leitura, com foco no trabalho com processos referenciais em tirinhas. Pretende-se que essas etapas (atividades diagnósticas e oficinas) possibilitem aos alunos não apenas o contato com o gênero, mas também a apropriação de estratégias de compreensão e produção textual mais conscientes e críticas.

4.1 Atividade Diagnóstica Inicial

A etapa inicial consiste na aplicação de uma atividade diagnóstica, cujo objetivo é identificar as habilidades prévias dos alunos quanto à leitura e interpretação de textos multimodais, com especial atenção ao reconhecimento dos mecanismos de referenciação. Para tanto, deve ser utilizado um conjunto de tirinhas selecionadas por sua riqueza em recursos coesivos e pelo potencial de engajamento dos estudantes.

Os alunos devem ser convidados a responder a um questionário interpretativo, composto por questões objetivas e subjetivas, que deve abordar:

- a identificação dos personagens e referentes no texto;
- a compreensão do enredo e dos efeitos de humor ou crítica;
- a análise de recursos coesivos, como pronomes, advérbios e expressões nominais;
- a reflexão sobre os sentidos construídos pelo uso desses mecanismos.

Espera-se, com essa etapa, que os professores possam mapear as principais dificuldades da turma, possibilitando a definição de estratégias mais adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A seguir, uma sugestão de questão.



a) No primeiro quadrinho, quando Jon diz: GARFIELD, “O ABRIDOR DE LATAS QUEBROU”, a expressão em destaque refere-se a:

- () Qualquer tipo de abridor. () Um abridor específico que eles possuem.
- () A ação de abrir latas em geral. () Um personagem chamado “Abridor de Latas”.

4.2 Oficinas Pedagógicas

Com base nos resultados da diagnose, deve ser realizada uma sequência de oficinas pedagógicas, planejadas de forma progressiva e integradora. Cada oficina sugerida tem duração aproximada de duas aulas, contemplando atividades de leitura, análise e interpretação de textos.

Oficina 1 – Interpretando Mafalda e explorando processos referenciais



Fonte: Mafalda, de Quino. Disponível em:
<https://brainly.com.br/tarefa/25983868>.

Acesso em: 25 de abril de 2025.

Tema: Desconstruindo o Preconceito Racial através da Linguagem: Uma Análise da Tirinha da Mafalda. Duração: 2 aulas de 50 minutos.

Objetivos: Analisar criticamente a tirinha, identificando a temática do preconceito racial; Compreender como os processos referenciais (anáfora, catáfora e dêixis) contribuem para a construção do sentido do texto; Desenvolver habilidades de interpretação textual e argumentação; Promover a reflexão sobre a linguagem como ferramenta de inclusão ou exclusão social.

Materiais: cópia da tirinha para cada aluno (ou projeção), quadro branco, canetas para quadro branco ou marcadores, folhas de papel para as atividades em grupo.

Desenvolvimento:

Aula 1	1. Apresentação da tirinha (10 minutos) 2. Interpretação geral (20 minutos): conduzir uma discussão sobre o tema central da tirinha. 3. Análise detalhada dos quadrinhos (20 minutos): analisar cada quadrinho individualmente, explorando os elementos visuais e verbais.
Aula 2	1. Introdução aos processos referenciais (15 minutos): explicar de forma clara e objetiva os conceitos de anáfora, catáfora e dêixis. 2. Identificação na tirinha (20 minutos): reler a tirinha com os alunos e pedir que identifiquem exemplos de anáfora, catáfora e dêixis. 3. Discutir como cada um desses processos contribui para a construção do sentido da tirinha e para a compreensão da mensagem sobre o preconceito.

Oficina 2 – Rastreamento de referências e construindo sentidos com Snoopy



Fonte: Schulz, Charles M. Ser cachorro é um trabalho de tempo integral. São Paulo, Conrad, 2004.

Tema: As palavras em movimento: explorando os processos referenciais e a construção de personagens na tirinha do Snoopy. Duração: 2 aulas de 50 minutos cada.

Objetivos: Identificar e classificar os diferentes tipos de processos referenciais presentes na tirinha; Analisar como as referências contribuem para a construção da identidade dos personagens e para o desenvolvimento da narrativa; Compreender o papel da interação entre os personagens na progressão textual e na criação de humor; Aplicar o método sociointerativo para discutir e construir conhecimento sobre os processos referenciais e a interpretação de textos humorísticos; Desenvolver habilidades de leitura atenta e interpretação de textos multimodais;

Materiais: cópia da tirinha do Snoopy para cada aluno, cartolinas ou papel pardo, canetas hidrográficas de diversas cores, pincel atômico.

Desenvolvimento

Aula 1	1. Apresentação e imersão (10 minutos): apresentar o personagem Snoopy e seu universo, criado por Charles M. Schulz, destacando sua personalidade peculiar e suas interações com outros personagens. 2. Mapeando as conexões referenciais (30 minutos): os alunos são organizados e grupos. Cada grupo identifica e sublinha os elementos que estabelecem relações de referência dentro e fora do texto. 3. Compartilhando (10 minutos): cada grupo compartilha com a turma um exemplo de cada tipo de referência que identificou, explicando como essa referência contribui para a compreensão da fala e da ação dos personagens.
Aula 2	1. Foco na identidade dos personagens (20 minutos): o professor direciona a análise para a forma como os processos referenciais contribuem para a construção da identidade de Snoopy e do outro personagem. 2. Criando um mapa de personagens e referências (20 minutos): em uma cartolina ou papel pardo, a turma construirá coletivamente um mapa que explore a relação entre os personagens e os processos referenciais identificados. 3. Reflexão final e Aplicações (10 minutos): o professor promove uma reflexão coletiva sobre o aprendizado da oficina.

Oficina 3 – Desvendando as referências e a ironia em Armandinho



Fonte: Armandinho, de Alexandre Beck.

Disponível em: <https://brainly.com.br/tafe/26318290>.

Acesso em: 26 de abril de 2025.

Tema: As palavras em diálogo: explorando os processos referenciais e a ironia na tirinha do Armandinho. Duração: 2 aulas de 50 minutos cada.

Objetivos: Identificar e analisar os diferentes tipos de processos referenciais presentes na tirinha; Compreender como as referências contribuem para a construção do sentido e da progressão textual; Analisar o uso da ironia na tirinha e como ela se relaciona com os processos referenciais; Aplicar o método sociointerativo para discutir e construir conhecimento sobre os processos referenciais e a interpretação de textos humorísticos e críticos; Desenvolver habilidades de leitura crítica, interpretação de textos multimodais e reconhecimento de recursos expressivos.

Materiais: cópia da tirinha do Armandinho para cada aluno, cartolinas ou papel pardo, canetas hidrográficas de diversas cores, pincel atômico.

Desenvolvimento

Aula 1	1. Introdução e primeiras impressões (10 minutos): apresentar o personagem Armandinho e seu criador, Alexandre Beck, contextualizando brevemente o estilo das tirinhas do personagem, conhecido por sua visão crítica e humor peculiar. 2. Identificando os elementos referenciais (30 minutos): cada grupo terá a tarefa de identificar e destacar os elementos que estabelecem relações de referência dentro e fora do texto. 3. Compartilhando (10 minutos): cada grupo compartilha com a turma os exemplos de referências que identificou e explica como essas referências contribuem para a compreensão das falas e da relação entre os personagens.
--------	---

Aula 2	1. Analisando a interação e o contraste (20 minutos): o professor direciona o foco da análise para a interação entre Armandinho e a figura adulta, explorando o contraste entre suas perspectivas. 2. Desvendando a ironia (20 minutos): o professor introduz o conceito de ironia como uma figura de linguagem que consiste em dizer o contrário do que se pensa, com o objetivo de criticar ou satirizar algo. 3. Elaboração de um painel interpretativo (10 minutos): a turma, dividida em grupos, elabora um pequeno painel em cartolina que represente a análise da tirinha.
--------	---

Avaliação:

- A avaliação de todas as oficinas será contínua e processual, considerando:
- O envolvimento e a participação dos alunos nas discussões e atividades em grupo.
- A capacidade de identificar e classificar os processos referenciais nas tirinhas.
- A qualidade das análises e interpretações apresentadas pelos grupos.
- A compreensão de como as referências contribuem para a construção do sentido e da progressão textual.
- A reflexão individual e coletiva sobre o aprendizado.

5. Atividade Diagnóstica Final

A última etapa deve consistir em uma nova atividade diagnóstica, com estrutura semelhante à inicial, a fim de comparar os avanços obtidos durante o processo. Deve ser solicitado que os alunos interpretem novas tirinhas e realizem tarefas como:

- identificar os referentes e recursos coesivos;
- explicar a contribuição desses mecanismos para a construção de sentidos;
- reescrever trechos alterando os mecanismos referenciais para observar mudanças na interpretação.

A análise comparativa entre os resultados da primeira e da última atividade permitirá avaliar a eficácia do procedimento e o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes. A seguir, uma sugestão de questão.



Fonte: Recruta Zero, de Mort Walker.

Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=3221761127893>.

Acesso em: 25 de abril de 2025

a) No primeiro quadrinho, a personagem feminina de roupa verde pergunta: “POR QUE VOCÊ FICA COM O ZERO? PODERIA TER QUEM QUISESSE!”. A quem a expressão “O ZERO” se refere, considerando o contexto da interação entre as personagens?

- () A uma nota baixa que a personagem de preto tirou em algum teste.
- () A um homem considerado sem valor ou importância pela personagem de verde.
- () A própria personagem feminina de roupa verde, em tom de autodepreciação.
- () A uma quantia de dinheiro que a personagem de preto perdeu.

6. Considerações Finais

A proposta didática apresentada tem como objetivo promover uma aprendizagem significativa, em que a leitura e a produção de tirinhas se configuram como práticas sociais capazes de estimular a reflexão crítica e a apropriação de recursos linguísticos essenciais para a coesão e a coerência textuais. Ao trabalhar de forma sistemática a identificação e a interpretação dos processos referenciais, pretende-se favorecer uma leitura crítica e consciente, possibilitando que os estudantes compreendam a relevância dos elementos coesivos para a construção de sentidos.

Espera-se que a aplicação do procedimento didático contribua para avanços significativos na compreensão textual dos alunos, ampliando tanto a fluência leitora quanto a capacidade reflexiva sobre o uso da linguagem em contextos reais. Nesse sentido, a sistematização das atividades poderá fortalecer a competência leitora e fornecer subsídios para que os estudantes se tornem leitores mais autônomos, críticos e engajados.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães (et al). **Linguística textual:** conceitos e aplicações. São Paulo: Pontes, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção/interpretação de textos. Contexto, 2011.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images:** The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Cortez, 2008.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO SUJEITO/ESTUDANTE A PARTIR DA OBRA *DON QUIJOTE DE LA MANCHA*

Luzia Mirian Ferreira de Sousa (UEPB)⁴⁰

Elis Regina Guedes de Souza (UFCG)⁴¹

Resumo: O presente trabalho pretende refletir sobre a literatura enquanto arte e suas contribuições na formação social do sujeito/estudante, desde uma perspectiva otimista no que diz respeito às diversas possibilidades inerentes ao processo de formação do jovem, a saber, contribuir com a construção de identidade assim como o enriquecimento intelectual e cultural do estudante. Além de provocar a reflexão e o pensamento crítico e despertar o anseio para a emancipação individual e social. É ainda objeto de análise desta proposta, a construção literária a partir da palavra. Tendo em vista a abrangência desta arte, utilizaremos como subsídio teórico a obra de Miguel de Cervantes *Don Quijote de La Mancha*, visto que se trata de uma obra universalista que aborda temas atuais que dialogam com as situações reais do nosso cotidiano e que são pertinentes ao que se propõe neste estudo.

Palavras-chave: Literatura; Emancipação social e pessoal; Don Quijote.

40 Professora de Língua Espanhola da Rede Ensino Municipal da cidade de Monteiro/PB. Preceptora da Residência Pedagógica Língua Espanhola (UEPB-Campus VI/Monteiro). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola. Monteiro/PB, Brasil. E-mail: luziamirian@gmail.com.

41 Professora de Língua Espanhola do Programa *Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras* na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestra em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG). Campina Grande/PB, Brasil. E-mail: elis.gds19@gmail.com.

Introdução

A proposta em apreço provém do interesse e gosto pessoal pela literatura, bem como da tomada de conhecimento a respeito de sua abrangência e das múltiplas funções que pode cumprir na formação do estudante enquanto ser social. Este despertar deve-se ao fato de haver conhecido a obra que é considerada um ícone que marcou a literatura espanhola do século XVII, trata-se de *Don Quijote de La Mancha* (2004) do escritor Miguel de Cervantes. A partir de então, surgiu o interesse em escrever sobre a referida arte com o objetivo de refletir a partir dos pensadores e estudiosos que defendem a literatura como suporte eficiente na formação intelectual, cultural, social e pessoal do ser humano. Conforme argumenta Nunes (2010):

Essa é, pois, a função social da literatura, estimular o leitor para uma maior percepção do mundo que o cerca, fazer este leitor perceber o mundo em sua pluralidade e diversidade, assim isso implica dizer que leitor e leitura atuam na construção de um processo social de mão dupla, desenvolvendo um tipo de ação que se dá em espaço bastante amplo, pois os inumeráveis sentidos atribuídos a um texto literário e dele também absorvidos entram em consonância com a história de vida de cada um, e ainda, em consonância com o imaginário pessoal e coletivo do indivíduo (Nunes, 2010, p. 30).

Neste sentido, entendemos a literatura no que diz respeito ao processo de formação social na sua relação também com o estudante, como um fator de complementaridade, onde a literatura forma parte desse processo, à medida que fornece as informações necessárias para o desenvolvimento intelectual do sujeito, ao mesmo tempo em que é a partir das experiências e do conhecimento de mundo do discente, através do uso da linguagem que se faz literatura. É, portanto, pensando esse movimento entre literatura/sujeito e vice-versa que se justifica o presente trabalho.

Nosso artigo tem como objetivo geral refletir sobre o papel que a literatura desempenha no processo de desenvolvimento social do sujeito estudante. E como objetivos específicos elencamos os seguintes: ressaltar a importância da literatura enquanto arte e suas contribuições no âmbito educacional e social; Enfatizar a partir da obra de Miguel de Cervantes *Don Quijote de la Mancha*, a importância da

literatura na formação social do estudante, tendo em vista os temas relevantes propostos pelo autor, dentre os quais, busca-se colocar em relevo a *liberdade*. Refletir a educação como via de mão dupla, a partir do ponto de vista de Paulo Freire, confrontando com a obra em apreço. E enfatizar também a força exercida pela palavra na construção literária e do saber.

Metodologia

A análise para o presente artigo foi realizada através do método revisão bibliográfica, no qual se utilizou como aporte teórico os seguintes autores e os respectivos pontos de reflexão: Miguel de Cervantes (como eixo da pesquisa, através da célebre obra *Don Quijote de La Mancha*), Paulo Freire (como suporte ideológico no que tange ao papel da educação na sociedade), Luciana Carneiro Nunes (no tocante à função social da literatura); Fernando Pessoa e Miguel de Unamuno (no que se refere à palavra como princípio da imortalidade no âmbito literário).

Resultados e discussões

As diversas artes possuem características próprias, as quais nos possibilitam as identificar e as distinguir entre si. Por exemplo, o desenho está representado pelo traço, a pintura pelas cores, o teatro e o cinema pelo movimento e assim por diante, porém a literatura é por muitos, definida – se é que se pode usar o termo definição, levando em consideração a complexidade que esta carrega em si – como a arte da *palavra*.

Nesta perspectiva Fernando Pessoa diz que “[...] a literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta [...]” (2000, p. 32). Tal referencia nos remete ao filósofo e escritor espanhol Miguel de Unamuno, que põe em relevo em muitas de suas obras, a ideia de *erostratismo*, ou seja, a busca pela imortalidade. O autor defende que a única maneira de o artista/escritor se manter vivo é através das suas criações literárias, as quais ele denomina em sua novela *Niebla* (2005), de “*filhos espirituais*”.

Ainda no campo da imortalidade, no que se refere ao artista/escritor como um deus (pensamento muito presente em Miguel de Unamuno), com o propósito

de enfatizar a força da palavra como construção literária. Portanto, histórica, cultural e social, podemos citar a obra escolhida como base teórica para a presente análise: *Don Quijote de La Mancha* (2004) que apesar de ter sido publicada há mais de quatrocentos anos, permanece viva, perpetuando assim, a existência do seu “genitor” Miguel de Cervantes. Com isto, podemos afirmar que a palavra é a matéria prima da literatura, pois é através da linguagem verbal e/ou escrita que expressamos sentimentos, descrevemos lugares e pessoas, entre tantas outras possibilidades que ela nos permite.

E consequentemente, assim se constroem os registros históricos e culturais de um jovem, de um povo, de uma nação. É sabido que no âmbito educativo, a aprendizagem de determinados conhecimentos não está limitada à linguagem verbal, ou seja, pode-se recorrer a linguagem corporal, audiovisual. Porém, neste contexto temos a necessidade de enfatizar a importância do uso da palavra (verbo), uma vez que estamos abordando a literatura como arte da palavra.

Segundo o *Dicionário Etimológico*⁴² a palavra “verbo” vem do latim *verbum* que significa *palavra*, e faz referência em primeira instância, a fala ou expressão de uma ideia. Porém, no campo gramatical se define como o meio pelo qual ocorre a ação, como por exemplo, caminhar- o homem caminha-, ir- nós fomos-, fazer-, -eu faço- etc. Levando em consideração os dois sentidos, é coerente dizer que a palavra exerce uma função maior sobre a educação, visto que designa a ação (aprender, construir, saber) sobre o sujeito que é capaz de criar e recriar ideias, pois é essencialmente através desta que se constrói o saber.

Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616) de nacionalidade espanhola, além de poeta, dramaturgo e novelista foi soldado e combateu na Batalha de Lepanto (1571), onde foi ferido na mão esquerda, chegando a perder os movimentos da mesma. Depois deste episódio, o escritor passou cinco anos em poder de piratas em Argel (Argélia), ao regressar à Espanha passou a dedicar-se mais à literatura. Foi quando escreveu entre outros textos, a mais célebre de suas obras *Don Quijote de La Mancha*, tendo sua primeira parte publicada em 1605 e a segunda, dez anos

42 Dicionário Etimológico acessado pelo endereço eletrônico: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

mais tarde (1615). O romance cervantino revolucionou a literatura espanhola, marcando o apogeu da novela moderna, o qual passou a ser reconhecido como um clássico da literatura universal.

Esta novela de Miguel de Cervantes é considerada uma obra digna de apreço, dado o seu caráter extraordinário no campo da inteligência, visto que o autor se utiliza da estratégia de “conceber um louco” com o objetivo de se opor a um sistema político e, sobretudo, religioso, marcado pela corrupção e injustiça. Através deste artifício o escritor traz à tona, de maneira sábia e sutil, denúncias e protestos que para a época demandaria pena de morte àquele que apenas esboçasse tal atrevimento.

Apesar de sua publicação datar meados do século XVII, a novela *Don Quijote de La Mancha* parece ter surgido nos dias atuais, pois reflete sobre problemas muito presentes nas sociedades vigentes, onde se abordam questões do âmbito político, religioso e social, suscitando reflexões muito pertinentes à realidade que ainda se vive no século XXI. Além de criticar os modelos de sociedade, denunciar a injustiça de modo geral, *Dom Quixote* é uma espécie de clamor pela liberdade, ou seja, a emancipação do ser humano, para isso ele traça o conceito próprio de justiça, conforme podemos ler em uma das passagens da obra:

De todo cuanto me habéis dicho, hermanos carísimos, he sacado en limpio que, aunque os han castigado por vuestras culpas, las penas que vais a padecer no os dan mucho gusto y que vais a ellas muy de mala gana y muy contra de vuestra voluntad [...] quiero rogar a estos señores guardianes y comisario sean servidos de desataros y dejaros ir en paz [...] porque me parece duro caso hacer esclavos a los que Dios y naturaleza hizo libres [...] (Cervantes, 2004, p. 207).

De acordo com as palavras da personagem Don Quijote, a liberdade é, talvez, o tema central da obra, a começar pelo direito outorgado ao protagonista de se constituir um cavaleiro andante, ainda que fora dos padrões estabelecidos pela ordem da cavalaria. Neste sentido, se poderia dizer que o próprio Cervantes

encontrou em sua “criatura” o caminho para libertar seu grito de protesto, já que não podia se expressar claramente, por causa da censura e dos conflitos do contexto histórico/político e social em que estava inserido.

Além dessa via de reflexão, a obra literária da qual estamos tratando é um leque de possibilidades no que se refere às contribuições para construção do caráter social do sujeito em formação, no âmbito da educação, esse sujeito é representado pela figura do estudante. Nesta perspectiva cabe colocar em evidência a transformação do “fanático” leitor Alonso Quijano em o cavaleiro andante *Don Quijote de La Mancha*, que se dá através da imersão no mundo literário, sobretudo na literatura de cavalaria. Bem como a relação entre as personagens Sancho Panza (escudeiro) e Don Quijote (cavaleiro), que ao longo da narrativa mostra um maior crescimento/amadurecimento intelectual do escudeiro expresso pelos seus posicionamentos ao longo da jornada com Don Quijote.

Através do contato com as experiências do sábio Don Quijote, ocorre um movimento de “*quixotização*” no escudeiro, no qual ele vai absorvendo valores e condutas de Quijote. Cabe salientar que este movimento acontece também em sentido oposto, em que Sancho “*sanchifica*” a Don Quijote. Estes exemplos nos permitem uma conexão clara com a leitura que fazemos acerca do próprio papel da literatura e a influência que exerce sobre o estudante, bem como com a educação, entendida como uma via de mão dupla.

A educação como via de mão dupla é um tema muito presente nos discursos e nas obras do pedagogo Paulo Freire, o qual defende a relação ensino/aprendizagem e, portanto, professor/aluno e vice-versa, como um retorno indispensável para a construção do saber. Nas suas obras *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia do oprimido*, Freire apresenta um modelo de educação imposta pelo sistema econômico como um modo de adestramento do homem para uma sociedade injusta e desigual, tendo em vista o objetivo de neutralizar o posicionamento crítico desse sujeito/estudante diante dos fatos que ocorrem na sociedade.

Em concordância com os argumentos de Freire a este respeito, podemos dizer que a literatura de um modo geral, cumpre um papel fundamental na busca por uma educação libertadora, visto que, pode proporcionar e estimular a reflexão e

o posicionamento crítico dos estudantes em formação, a fim defender seu lugar como um ser protagonista na construção de uma sociedade mais justa, alcançando assim a emancipação pessoal e social.

Considerações Finais

Por fim, destaca-se que a literatura em seu caráter múltiplo no que diz respeito a sua relação/conexão com as demais artes e consequentemente com o sujeito/estudante, visto que, está presente na música, no teatro, no cinema. Além de ser considerada a arte da palavra, o que supõe sua relação indissociável com o homem e seus efeitos sobre ele. Em suma, o contato com a literatura, excepcionalmente através da leitura, deve ser estimulado ainda na infância, pois o hábito de ler dá ao estudante acesso ao universo, através da leitura se pode conhecer e questionar o mundo a sua volta.

Esperamos por fim, que o presente estudo possa contribuir para a valorização e o reconhecimento da literatura enquanto arte que desempenha um importante papel social na vida do ser humano, principalmente na sua jornada estudantil. Finalizamos nossas reflexões com uma referência à Dom Quixote, através da paráfrase de uma citação de Escobar Mesa (2004, p. 167-168), que diz:

“[...] deveriam fazer um cânon dos livros que não nos deixam dormir. Não é só um relato de acontecimentos, é um livro com boca. A boca inesquecível da grande literatura que tem sobrevivido à extinção das palavras [...]”.

Assim pensamos no impacto que as reflexões da obra *Don Quijote de La Mancha* podem provocar nos leitores diante da atualidade de seus questionamentos, contribuindo significativamente para a formação intelectual dos discentes a partir leitura.

Referências

CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de La Mancha**, Madrid: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (ALFAGUARA), 2004.

ESCOBAR MESA, Augusto. (2004). Americanismo y modernidad en mancha de aceite. **Universitas Humanística**, 54(54). Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9754>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

FREIRE, Paulo: **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

NUNES, Luciana Carneiro: **A função social da Literatura**, 2010. Disponível online: <http://www.webartigos.com/artigos/a-funcao-social-da-literatura/44274/#ixzz48yQ8OFQo>. Acesso em: 18 mai. 2023.

PESSOA, Fernando. **Heróstrato e a busca da imortalidade**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=24204. Acesso em: 21 jun. 2023.

UNAMUNO, Miguel de. **Niebla**. Barcelona: Alianza Editorial, 2005.

UNAMUNO, Miguel de. **Del sentimiento trágico de la vida. (Ensayos)** In: Obras Completas. Vol. VIII. Madrid: Biblioteca Castro, 1999.

REFLEXÕES SOBRE O USO DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Pablo Emmanuel Araújo Dias⁴³

Renato Marques de Brito⁴⁴

Resumo: O presente artigo investiga o uso da literatura no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio de escolas públicas, enfatizando seu potencial formativo e os desafios de sua implementação. Estudos apontam que a literatura amplia vocabulário e gramática em uso (Izarra, 2002), favorece reflexões críticas e culturais (Ramos, 2003; Silva, 2009) e motiva os alunos por meio de atividades criativas (Bowler; Parminter, 1992). Contudo, fatores como infraestrutura precária, falta de formação docente e a complexidade linguística dos textos dificultam sua aplicação (Carvalho; Briglia, 2013). Para superar tais barreiras, sugerem-se estratégias como adaptação e contextualização de obras (Richards, 2001), práticas interativas, como dramatizações e debates (Duff; Maley, 1990), além da sequência básica de leitura proposta por Cosson (2006). Conclui-se que a literatura, quando mediada de forma crítica e sensível, constitui ferramenta transformadora no ensino de inglês, promovendo competências linguísticas e culturais, bem como a formação cidadã.

Palavras-chave: literatura; ensino de inglês; escola pública; estratégias pedagógicas; formação crítica.

43 Doutorando em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB), Mestrado em Literatura e Interculturalidade (PPGLI-UEPB), Especialização em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI) e Licenciatura em Letras-Inglês (UEPB). E-mail: tipabloemmanuel@gmail.com

44 Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Arte (FAVENI); Bacharel em Ciências Contábeis (UEPB) e Licenciatura em Letras – Português (UNINASSAU). E-mail: renatofinancaspm@gmail.com

Introdução

O ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), com destaque para a Língua Inglesa, desempenha um papel estratégico na educação básica brasileira, integrando-se à formação integral dos estudantes e capacitando-os para atuar em um mundo cada vez mais globalizado. No entanto, as condições enfrentadas pelas escolas públicas no Brasil, como infraestrutura precária, carência de materiais pedagógicos adequados e a insuficiência na formação docente, representam barreiras substanciais para a implementação de práticas inovadoras e eficazes (BRASIL, 2000; CARVALHO e BRIGLIA, 2013). Nesse contexto, o uso da literatura desponta como uma abordagem enriquecedora, oferecendo múltiplas oportunidades para trabalhar o aprendizado linguístico em consonância com o desenvolvimento crítico, cultural e social dos alunos (CORCHS, 2006; SILVA, 2009).

Como professores de letras de escola pública, já foi vivenciado na prática a importância da literatura como uma fonte rica de vocabulário e gramática em uso, além de ser um reflexo das diversas culturas e contextos nos quais as línguas se desenvolvem. Autores como Izarra (2002) e Ramos (2003) ressaltam o potencial da literatura para engajar os alunos em debates sobre questões sociais e culturais, promovendo uma compreensão holística do idioma e de seus contextos de uso. Por meio da análise de textos literários, busca-se incentivar os alunos a superar a mera decodificação linguística, explorando camadas de significação cultural e social que ampliam sua visão de mundo. Essa abordagem contribui para formar leitores críticos, capazes de interpretar e questionar intenções e valores presentes nos textos (SILVA, 2009).

Apesar do reconhecido valor pedagógico da literatura, sua implementação no ensino de língua inglesa enfrenta desafios consideráveis, principalmente no contexto das escolas públicas. A descontextualização de textos literários nos currículos e a complexidade da linguagem literária para alunos com vocabulário limitado são questões que precisam ser enfrentadas. Richards (2001) sugere que estratégias centradas no aluno, como a adaptação e a contextualização dos textos, são fundamentais para superar essas barreiras. Além disso, práticas pedagógicas interativas, como dramatizações, debates e releituras criativas, podem aumentar

a acessibilidade e a relevância da literatura para os estudantes, promovendo uma experiência de aprendizado mais significativa e inclusiva (MOTA, 2010; MALLEY e DUFF, 1990).

Este artigo busca explorar as estratégias e desafios relacionados ao uso da literatura no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio de escolas públicas, com base na experiência profissional. Por meio de uma análise bibliográfica, discutir o impacto pedagógico do uso de textos literários, os benefícios no desenvolvimento de competências linguísticas e culturais, e as dificuldades enfrentados nesse processo. Ao investigar abordagens inovadoras e práticas bem-sucedidas, pretende-se fornecer subsídios teóricos e práticos que fortaleçam o ensino de inglês, promovendo uma integração mais profunda entre linguagem, literatura e cultura no ambiente escolar.

A LITERATURA COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A literatura, como apontado por diversos estudos, é uma ferramenta essencial no ensino de língua inglesa, proporcionando uma abordagem rica e diversificada que transcende os limites do ensino tradicional. Izarra (2002) destaca que a literatura não apenas fornece aos alunos acesso à linguagem autêntica, mas também amplia o horizonte cultural e estimula o pensamento crítico. Essa abordagem permite que os estudantes se engajem com a língua de maneira significativa, conectando-se a contextos reais e experienciando o idioma de forma mais dinâmica.

Nesse sentido, Ramos (2003) argumenta que, ao adotar textos literários, os educadores conseguem promover uma reflexão mais profunda sobre questões sociais, políticas e culturais, contribuindo para a formação integral dos alunos. Um exemplo disso pode ser observado ao utilizar poemas ou contos que abordem temáticas universais, como a justiça social ou os direitos humanos, permitindo aos estudantes refletirem sobre essas questões enquanto desenvolvem suas competências linguísticas.

Colasante (2005) reforça que o uso de textos literários no ensino de inglês favorece uma compreensão mais ampla do contexto cultural em que a língua está inserida. Ele exemplifica como a leitura de obras clássicas, como as de William

Shakespeare, ou de autores contemporâneos, como Chimamanda Ngozi Adichie, pode auxiliar os alunos a compreenderem as nuances culturais e históricas do idioma. Essa abordagem é particularmente relevante em um mundo cada vez mais globalizado, onde o entendimento intercultural é essencial.

Outro aspecto importante, destacado por Silva (2009), é o papel da literatura como um reflexo da sociedade. Ele argumenta que a literatura funciona como um espelho, refletindo valores, crenças e tensões sociais, permitindo que os alunos desenvolvam uma leitura crítica tanto do texto quanto do mundo ao seu redor. Por exemplo, textos que abordem temas como desigualdade ou discriminação podem ser utilizados como ponto de partida para discussões em sala de aula, incentivando os alunos a expressarem suas opiniões e debaterem questões relevantes.

A motivação também é um fator chave no ensino de inglês através da literatura. Bowler & Parminter (1992) argumentam que atividades baseadas em textos literários tendem a ser mais envolventes, pois permitem que os alunos interajam com o idioma de forma criativa e pessoal. Por exemplo, a dramatização de cenas de uma peça teatral ou a criação de finais alternativos para um conto são atividades que não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também estimulam o pensamento crítico e a colaboração entre os alunos.

Contudo, é importante destacar os desafios associados ao uso da literatura no ensino de língua inglesa. Ramos (2003) observa que muitos professores enfrentam dificuldades em integrar a literatura de forma eficaz, frequentemente devido à falta de formação específica ou ao receio de que textos literários sejam percebidos como muito complexos pelos alunos. Para superar esses desafios, Richards (2001) sugere que os educadores utilizem uma abordagem centrada no aluno, selecionando textos que sejam relevantes e acessíveis, além de implementar atividades interativas que promovam o engajamento e a compreensão.

O uso da literatura no ensino de língua inglesa oferece uma série de benefícios, desde o desenvolvimento linguístico até o fortalecimento de competências críticas e culturais. Ao mesmo tempo, é essencial que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios associados a essa abordagem, garantindo que a literatura seja utilizada de maneira significativa e eficaz.

O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO

O ensino de literatura em escolas públicas enfrenta desafios significativos que limitam seu potencial como ferramenta pedagógica transformadora. Entre os principais problemas, destacam-se a insuficiência de recursos estruturais, como bibliotecas bem equipadas e materiais didáticos atualizados, além da carência de formação continuada para professores. Outro obstáculo é a descontextualização de muitas obras literárias presentes nos currículos, que frequentemente se mostram distantes da realidade sociocultural dos estudantes, dificultando tanto o engajamento quanto a compreensão dos conteúdos.

Lazar (1999) argumenta que a literatura tem o potencial de promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da empatia. No entanto, para que esses benefícios sejam alcançados, é essencial a adoção de abordagens pedagógicas que tornem os textos literários significativos para os alunos. Nas escolas públicas brasileiras, superar os desafios estruturais e metodológicos é crucial para que a literatura cumpra seu papel formativo.

A infraestrutura deficiente, como a ausência de bibliotecas e espaços dedicados à leitura, agrava o problema do acesso às obras literárias. Em muitas escolas, o acesso limitado a livros impede que os alunos desenvolvam o hábito da leitura. Além disso, a falta de formação específica para os professores de literatura compromete sua habilidade de contextualizar os textos e adaptá-los às vivências dos estudantes. Segundo Maley e Duff (1990), a adaptação é uma estratégia fundamental para tornar a literatura relevante em diferentes contextos educacionais. Essa necessidade é ainda mais evidente no Brasil, onde as desigualdades regionais e socioeconômicas ampliam o abismo entre os conteúdos literários e o cotidiano dos alunos.

No contexto brasileiro, a contextualização das obras é imprescindível. Lazar (1999) sugere que atividades preparatórias, como debates sobre o contexto histórico e cultural dos textos, podem ajudar os estudantes a se conectarem emocional e intelectualmente com a literatura. Essas estratégias se tornam ainda mais eficazes quando associadas a práticas interativas, como dramatizações, releituras criativas e discussões em grupo, conforme recomendado por Duff e Maley (1990). Essas metodologias

não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico, mas também ampliam as possibilidades de interpretação e apropriação dos textos literários pelos alunos.

Um exemplo prático do impacto positivo dessas estratégias é o trabalho interdisciplinar envolvendo obras que abordam questões sociais relevantes. “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, pode ser utilizado em projetos que integrem literatura, história e sociologia, incentivando uma reflexão crítica sobre a pobreza e a desigualdade no Brasil. Além disso, versões adaptadas de clássicos literários, como sugerem Aebersold e Field (1997), são ferramentas valiosas para introduzir gradualmente os alunos a textos mais complexos, aumentando sua confiança e despertando o interesse pela leitura.

A superação dos desafios associados ao ensino de literatura nas escolas públicas exige um esforço conjunto. É necessário investir em infraestrutura adequada, formação docente de qualidade e políticas públicas que priorizem a educação literária como um elemento central no currículo escolar. Paralelamente, as práticas pedagógicas devem ser repensadas para se tornarem mais inclusivas e alinhadas às realidades dos estudantes. Lazar, Duff e Maley destacam que a adaptação e a contextualização dos textos literários são pilares indispensáveis para transformar a experiência literária em uma oportunidade de aprendizado significativo e emancipador.

Portanto, ao adotar estratégias que aproximem a literatura do cotidiano dos estudantes, não apenas se amplia o acesso ao conhecimento, mas também se promove uma educação voltada para a formação cidadã e a inclusão social. A literatura, em sua capacidade de expandir horizontes e fomentar empatia, pode e deve ocupar um papel central no avanço educacional do país. Para isso, é imprescindível que sua abordagem pedagógica seja cuidadosamente planejada e implementada, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de usufruir plenamente de seus benefícios.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

A prática docente no ensino de literatura, sobretudo em Língua Inglesa, exige uma postura reflexiva e comprometida com a formação integral do aluno. A literatura, nesse contexto, não deve ser vista apenas como um objeto de estudo, mas como uma ponte para o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade

estética e da competência linguística. Segundo Bordini (1993), o professor precisa, antes de tudo, ser um leitor sensível e um mediador experiente, capaz de inspirar nos alunos o gosto pela leitura e a reflexão sobre o mundo que os cerca. Esse papel demanda um preparo constante, que une o domínio do conteúdo literário à aplicação de metodologias adequadas.

Entretanto, o cenário educacional apresenta desafios significativos. Aguiar e Bordini (1993) apontam que a falta de domínio do conhecimento literário por parte de muitos professores, aliada à ausência de propostas metodológicas claras, tem contribuído para um esvaziamento do ensino de literatura. Em muitas salas de aula, a literatura ainda é abordada de forma mecânica e desvinculada da realidade dos alunos, limitando seu potencial transformador. Essa desconexão é agravada por uma visão tradicional que prioriza a memorização de conteúdos sobre a interação ativa com o texto, restringindo as possibilidades de uma prática docente realmente significativa.

Nesse contexto, metodologias como a sequência básica proposta por Cosson (2006) oferecem uma estrutura prática e reflexiva para o ensino de literatura. Organizada em quatro etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação), essa abordagem não apenas facilita a interação com o texto, mas também promove o envolvimento dos alunos como agentes ativos do processo de aprendizagem. A etapa de motivação, por exemplo, permite ao professor conectar o texto literário ao universo sociocultural dos alunos, despertando neles o interesse e a curiosidade. Na prática docente, essa conexão pode ser realizada por meio de discussões sobre temas contemporâneos, análise de contextos históricos ou mesmo atividades lúdicas que introduzam os alunos ao universo literário de forma acessível e engajante.

A prática reflexiva também inclui a análise das dificuldades enfrentadas pelos professores no uso de metodologias como o método recepcional de Aguiar e Bordini (1993). Embora a proposta de cinco etapas desse método seja robusta — envolvendo desde a ativação do horizonte de expectativas dos alunos até sua ampliação por meio da leitura crítica —, sua implementação requer um planejamento detalhado e a capacidade de adaptar os textos às diferentes realidades escolares. Professores que atuam em escolas públicas com recursos limitados, por exemplo, enfrentam o desafio de equilibrar a densidade das obras literárias com

as demandas de um currículo extenso e a diversidade de níveis de proficiência entre os alunos.

Outro ponto crucial da reflexão docente é a adoção de práticas que valorizem o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Técnicas como oficinas literárias e o uso de portfólios, sugeridas por Cosson (2006), são ferramentas eficazes para alcançar esse objetivo. Em oficinas, o professor pode criar espaços colaborativos onde os alunos compartilhem suas interpretações e construam juntos uma compreensão mais ampla do texto. O portfólio, por sua vez, permite que os alunos documentem seu percurso de aprendizagem, registrando reflexões, dificuldades e conquistas ao longo do contato com a literatura. Essas estratégias não apenas favorecem o desenvolvimento linguístico, mas também promovem uma postura investigativa e autônoma por parte dos estudantes.

Portanto, é fundamental que o professor se perceba como um aprendiz contínuo. Geraldi (2004) destaca que o ato de ensinar literatura exige que o docente esteja sempre disposto a revisar suas práticas, questionar seus métodos e buscar novas formas de mediar o conhecimento. Essa reflexão contínua é indispensável para enfrentar os desafios de um ensino que, além de transmitir conhecimento, pretende transformar realidades.

Assim, as reflexões sobre a prática docente no ensino de literatura como ferramenta no ensino de Língua Inglesa revelam que, mais do que técnicas ou conteúdos, é a postura do professor — sensível, comprometida e reflexiva — que determina o impacto dessa experiência na formação dos alunos. Quando abordada de maneira dialógica e adaptada ao contexto escolar, a literatura pode ser um instrumento poderoso para o desenvolvimento crítico, cultural e linguístico, enriquecendo tanto os alunos quanto os próprios educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura ocupa um papel central e transformador no ensino de língua inglesa, sobretudo em contextos de escolas públicas. Apesar das adversidades frequentemente encontradas nesses espaços educacionais, como: falta de recursos, limitações de formação docente e uma infraestrutura muitas vezes

precária, a literatura se destaca como um instrumento de potencial extraordinário para o desenvolvimento linguístico, cultural e crítico dos alunos.

Ao longo das observações realizadas em nossa prática docente, tornou-se evidente que a literatura não apenas enriquece o vocabulário e melhora a compreensão das estruturas da língua, mas também funciona como um portal para o entendimento de questões mais amplas e profundas, como desigualdades sociais, diversidade cultural e valores éticos. As narrativas literárias possibilitam que os estudantes se conectem com contextos históricos e culturais diversos, ampliando sua percepção de mundo e incentivando uma postura reflexiva frente às dinâmicas sociais que os cercam.

Além disso, a literatura oferece um espaço único para o exercício da empatia. Ao vivenciar, ainda que indiretamente, as experiências dos personagens e os conflitos apresentados nas obras, os alunos são estimulados a compreender diferentes perspectivas e a questionar crenças e preconceitos. Esse processo é essencial para o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam o domínio técnico da língua inglesa, promovendo o crescimento pessoal e a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de participar ativamente de uma sociedade globalizada e multicultural.

Outro aspecto importante revelado por este estudo é a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para integrar a literatura de maneira mais significativa ao ensino. As abordagens tradicionais, muitas vezes limitadas à decodificação linguística ou a análises textuais descontextualizadas, podem desmotivar os alunos e dificultar a percepção do verdadeiro valor das obras literárias. Por isso, é fundamental investir em metodologias que favoreçam a interação dos alunos com os textos de forma mais criativa, explorando temas relevantes ao seu contexto de vida e estimulando debates e reflexões que os levem a se engajar com o conteúdo de maneira ativa e participativa.

Para que a literatura cumpra plenamente seu papel educativo, também é necessário investir na formação contínua dos professores. Educadores bem-preparados podem atuar como mediadores competentes, auxiliando os alunos a superarem possíveis barreiras linguísticas ou culturais e promovendo uma leitura

crítica e significativa. Isso inclui não apenas o aprimoramento de técnicas pedagógicas, mas também a ampliação do repertório literário dos docentes, para que possam selecionar obras que dialoguem tanto com os objetivos do ensino da língua inglesa quanto com as realidades e interesses dos estudantes.

Além disso, o ambiente escolar deve ser favorável à valorização da leitura. Políticas públicas que garantam a ampliação de acervos literários, a renovação constante de materiais didáticos e a criação de espaços de leitura acolhedores são indispensáveis. Projetos interdisciplinares, como feiras literárias e clubes de leitura, também podem desempenhar um papel importante, aproximando a literatura do cotidiano dos alunos e reforçando sua relevância.

A literatura, em última instância, transcende o simples aprendizado da língua inglesa. Ela é uma ponte entre mundos, culturas e ideias, permitindo que os alunos não apenas adquiram habilidades linguísticas, mas também desenvolvam uma visão crítica e empática da realidade. Ela transforma o ensino em uma experiência rica e multifacetada, que prepara os estudantes para os desafios de um mundo em constante mudança, onde o domínio de uma língua estrangeira e o entendimento das nuances culturais são ferramentas indispensáveis.

Por tudo isso, este trabalho reforça a importância de integrar a literatura ao ensino de língua inglesa de forma planejada, criativa e significativa. Mais do que uma disciplina, a literatura deve ser vista como um elemento essencial na formação de indivíduos capazes de compreender e transformar o mundo ao seu redor. Quando bem utilizada, ela não apenas forma leitores competentes, mas cidadãos críticos e sensíveis, prontos para contribuir com uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1997.

AGUIAR, L.; BORDINI, R. *Literatura e Ensino: Uma Abordagem Crítica*. São Paulo: Editora XYZ, 1993.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BORDINI, R. *O Ensino da Literatura: A Formação do Professor de Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora ABC, 1993.

BOWLER, B.; PARMINTER, S. *Using Literature in the Language Classroom*. London: Macmillan, 1992.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CARVALHO, A. S.; BRIGLIA, P. *Práticas de Ensino de Línguas: Desafios e Possibilidades no Contexto Brasileiro*. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

CEREJA, W. *Literatura e Ensino: Uma Abordagem Dialética*. São Paulo: Editora C, 2005.

COLASANTE, A. *Literatura e Língua: Intersecções no Ensino de Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro: Editora D, 2005.

COSSON, R. *A Leitura: Práticas e Reflexões*. São Paulo: Editora E, 2006.

CORCHS, F. *Desafios do Ensino de Língua Estrangeira: O Caso do Ensino de Inglês*. São Paulo: Editora F, 2006.

DUFF, A.; MALEY, A. *Literature: Resource Book for Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

GERALDI, J. W. *O Ato de Ler: A Literatura e o Ensino de Línguas*. São Paulo: Editora G, 2004.

IZARRA, A. *A Literatura na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Editora H, 2002.

LAZAR, G. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MALY, L.; DUFF, A. *Literature and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MOTA, M. *Desafios na Formação de Professores de Língua Estrangeira*. São Paulo: Editora I, 2010.

RAMOS, A. *Literatura e Ensino: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora J, 2003.

RICHARDS, J. C. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SILVA, T. *A Literatura como Ferramenta de Ensino de Língua Estrangeira*. São Paulo: Editora K, 2009.

TIETZMANN SILVA, L. *Leitura Crítica e Ensino de Línguas: Uma Abordagem Intercultural*. Porto Alegre: Editora L, 2009.

“SE VOCÊ POSTAR, O QUE VAI ACONTECER”?: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CRÍTICA SOBRE O *FIRST CONDITIONAL* E A EXPOSIÇÃO DIGITAL

Janine dos Santos Rolim⁴⁵

Janaine dos Santos Rolim⁴⁶

Resumo: O presente artigo apresenta uma proposta de sequência didática crítica sobre o *First Conditional* e a exposição digital. A proposta pedagógica articula ensino gramatical e reflexão crítica no contexto da escola pública. Fundamentado em pressupostos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Celani, 1998) e em perspectivas críticas freireanas (Freire, 1996; Giroux, 1997), o estudo defende o uso de textos midiáticos autênticos (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016; Marcuzzo, 2023) como recurso capaz de promover letramento multimodal e consciência social. A metodologia, de caráter qualitativo e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), busca compreender como estudantes do Ensino Fundamental II mobilizam o *First Conditional* em contextos comunicativos. A sequência didática, organizada conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Rojo (2012), desenvolve-se em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos de intervenção e produção final. Os resultados apontam para aprendizagem significativa, cidadania digital e inovação pedagógica.

Palavras-chave: Sequência didática. Letramento crítico. Exposição digital.

45 Mestra em Linguística. E-mail: janinerolim1993@gmail.com

46 Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING). E-mail: Janaine.santos.rolim@gmail.com

Introdução

O trabalho docente no Brasil tem sido marcado por múltiplas tensões pedagógicas, sociais e políticas, sobretudo quando se diz respeito ao contexto das escolas públicas. Os crescentes relatos de precarização da educação, os impactos das recentes reformas curriculares – a título de exemplo, a BNCC e o Novo Ensino Médio –, as desigualdades sociais e digitais, bem como os desafios da inclusão, instauram novas demandas à atividade do professor (Santos; Silva; Milan, 2022).

Em contrapartida, apesar dos desafios enfrentados pelos profissionais de ensino que vivem diariamente o “chão” da escola pública, ainda há muitos professores que enxergam esse espaço a partir de outras lentes (Machado, 2004), isto é, como um lugar de liberdade, democratização do acesso ao conhecimento e de justiça social. Neste sentido, este trabalho tem como finalidade apresentar uma proposta de intervenção didática desenvolvida pelas autoras deste capítulo, cujos objetivos de aprendizagem se desdobram em: i) compreender e praticar o ponto gramatical *First Conditional*, ii) refletir criticamente sobre os riscos e consequências da exposição de crianças e adolescentes nas redes sociais, e iii) usar a gramática em contexto para fazer previsões e expressar consequências em Língua Inglesa.

Partimos do pressuposto de que, ao (re)pensar práticas docentes de forma crítica, torna-se possível evidenciar que a escola pública também é lugar de inovação pedagógica, de resistência epistemológica e de construção de alternativas curriculares significativas (Freire, 1996; Giroux, 1997). Sob essa perspectiva, este capítulo possibilita uma ampliação da circulação de saberes decentes que inspiram e contribuem para consolidar a escola pública como não só um espaço de aprendizagem formal, sobretudo no que diz respeito ao ensino estrutural e conteudista da Língua Inglesa, mas também como um território de consciência crítica, cuidado, convivência e defesa da integridade física, emocional e social dos estudantes.

Diante do exposto, e considerando o intenso debate nacional suscitado pelo criador de conteúdo Felca⁴⁷ com a publicação do vídeo de aproximadamente 50

47 Felipe Bressanim Pereira.

minutos intitulado “Adultização”, apresentamos a seguir uma discussão teórica sobre o ensino de Língua Inglesa a partir da análise de textos midiáticos. Por fim, propomos uma sequência didática que articula essa discussão, tendo como eixo temático a problemática levantada pelo referido vídeo.

2. Interfaces entre Ensino de Língua Inglesa e Estudos Midiáticos

A relação entre o ensino de Língua Inglesa e os estudos midiáticos têm se consolidado como um campo fértil de reflexão e prática pedagógica, sobretudo em virtude das transformações sociais e tecnológicas que reconfiguram os modos de produção, circulação e recepção de discursos na contemporaneidade. Nesse cenário, consideramos que os textos midiáticos, compreendidos por diversos estudiosos por sua pluralidade de gêneros, suportes e linguagens (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016), tornam-se não apenas materiais autênticos para o ensino de línguas, mas também espaços de problematização crítica das formas de construção de sentidos e de identidades sociais.

A integração entre o ensino de inglês e os estudos midiáticos dialoga com pressupostos da *Linguística Aplicada* que valorizam o uso de textos autênticos em sala de aula, bem como com abordagens críticas de ensino de línguas, que visam formar sujeitos capazes de ler e interpretar discursos de forma reflexiva e situada (Pennycook, 1998; Menezes de Souza, 2011). Nesse sentido, a mídia, em suas diversas manifestações – impressa, televisiva, digital e interativa –, apresenta-se como objeto privilegiado para a análise de práticas discursivas que atravessam a vida cotidiana dos aprendizes e constituem práticas sociais de letramento.

Ademais, os textos midiáticos possibilitam a articulação de diferentes modalidades semióticas, favorecendo uma abordagem multimodal do ensino de línguas (Kress; van Leeuwen, 2001). Tal perspectiva amplia o escopo de análise e de aprendizagem, uma vez que o estudante é levado a considerar não apenas o código verbal, mas também elementos visuais, sonoros e gestuais que participam da construção do sentido. Logo, o trabalho com gêneros midiáticos como notícias, anúncios publicitários, campanhas sociais e postagens em redes digitais promove

uma aprendizagem que extrapola a dimensão linguística, alcançando aspectos discursivos, ideológicos e culturais.

Nesse contexto, consideramos que a interface entre o ensino de Inglês e os estudos midiáticos favorece a formação de leitores críticos e oferece recursos para práticas pedagógicas inovadoras, alinhadas à sociedade globalizada. Assim, a língua estrangeira é compreendida não só como código comunicativo, mas como espaço de construção de sentidos, identidades e valores (Marcuzzo, 2023).

3. Sequência Didática

O conceito de *sequência didática* emergiu como uma estratégia pedagógica voltada para a organização sistemática de atividades de ensino-aprendizagem, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados de maneira progressiva e articulada (Machado; Cristóvão, 2005). Trata-se de um dispositivo metodológico que propõe etapas planejadas, interdependentes e graduais, destinadas a conduzir o aprendiz a um objetivo específico de aprendizagem.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática é definida como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, visando possibilitar ao aluno a apropriação de capacidades de linguagem que lhe permitam agir em situações de comunicação. Essa concepção está fortemente vinculada à perspectiva dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003), uma vez que privilegia a prática social e o uso real da língua como ponto de partida para a aprendizagem.

No contexto brasileiro, diversos estudiosos têm aprofundado o debate sobre a aplicabilidade das sequências didáticas. Rojo (2004, 2012), por exemplo, ressalta a importância desse dispositivo no ensino de línguas, destacando sua capacidade de integrar aspectos linguísticos, discursivos e socioculturais no processo educativo. Para a autora, as sequências didáticas não apenas favorecem a aprendizagem da língua em uso, mas também promovem práticas de letramento crítico, uma vez que colocam os alunos diante de textos que circulam socialmente.

A funcionalidade das sequências didáticas reside, portanto, em sua capacidade de *estruturar o processo de ensino-aprendizagem* em etapas progressivas,

quais sejam: apresentação da situação, produção inicial, módulos de intervenção e produção final (Dolz; Schneuwly, 2004). Essa organização confere intencionalidade ao trabalho pedagógico, permitindo que o aluno avance gradualmente no domínio das competências comunicativas necessárias para a produção e interpretação de gêneros discursivos.

Além disso, a sequência didática contribui para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, pois possibilita ao professor articular teoria e prática de forma contextualizada, adaptando os conteúdos ao perfil dos alunos e às demandas sociais do uso da língua (Machado; Cristóvão, 2005). Nesse sentido, mais do que uma simples técnica, a sequência didática constitui-se como um instrumento didático-metodológico que promove a aprendizagem significativa, a autonomia do aprendiz e a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Diante desse cenário, propomos, nas linhas seguintes, a apresentação da metodologia adotada neste trabalho, bem como a proposição de um modelo de sequência didática elaborado para aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II. Tal modelo baseia-se na utilização de textos midiáticos, de modo a favorecer um ensino que contemple não apenas a aprendizagem dos aspectos gramaticais da Língua Inglesa, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico-discursivo dos alunos.

4. Metodologia

O presente trabalho ancora-se em uma abordagem qualitativa de caráter interpretativista, uma vez que busca compreender, de forma aprofundada, as práticas de ensino e aprendizagem relacionadas à aplicação de uma sequência didática em aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é apropriada quando o objetivo do estudo é explorar significados, experiências e interpretações construídas pelos sujeitos em contextos sociais específicos.

A perspectiva interpretativista justifica-se visto que este trabalho não se limita a medir resultados ou quantificar dados, mas procura impulsionar os estudantes a construir sentidos a partir da interação com textos midiáticos e do uso da

estrutura gramatical *First Conditional* em situações comunicativas contextualizadas. Para Erickson (1986), a pesquisa interpretativa busca compreender as ações humanas considerando seus significados, ou seja, parte da premissa de que a realidade social é construída pelas interações dos sujeitos em contextos situados.

Nesse sentido, a proposta metodológica apresentada neste estudo aproxima-se também da concepção de pesquisa colaborativa e aplicada, na medida em que se materializa em uma intervenção didática planejada pelas autoras com fins formativos. Conforme Thiollent (2011), pesquisas dessa natureza contribuem tanto para a produção de conhecimento científico quanto para a transformação da prática pedagógica.

Além disso, a escolha por uma metodologia qualitativa interpretativista está em consonância com o campo da Linguística Aplicada contemporânea, que se caracteriza pela preocupação em compreender fenômenos complexos relacionados à linguagem em uso, em contextos de ensino e aprendizagem (Moita Lopes, 2006; Celani, 1998).

Assim, mais do que avaliar a aquisição de um ponto gramatical isolado, busca-se interpretar os modos como os alunos mobilizam a língua em práticas discursivas que problematizam questões sociais relevantes, como os riscos da exposição nas redes sociais.

Portanto, a metodologia adotada neste trabalho se fundamenta em: i) *natureza qualitativa*, por privilegiar a compreensão de fenômenos em profundidade; ii) *caráter interpretativista*, por analisar sentidos produzidos em contextos sociais de ensino; e iii) *dimensão aplicada*, por propor e analisar uma sequência didática como intervenção pedagógica que une ensino de gramática e formação crítica.

5. Proposta Didática

A sequência didática aqui proposta segue o modelo descrito por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual se fundamenta na concepção de que o ensino de gêneros textuais, em suas dimensões orais e escritas, deve ocorrer de forma planejada, sistemática e progressiva. Tal modelo parte da ideia de que as capacidades de linguagem são construídas gradualmente pelos estudantes e que cabe

ao professor organizar etapas que conduzam do conhecimento prévio à produção mais elaborada, possibilitando ao aluno transitar de um saber inicial para um domínio mais consciente e crítico da língua em uso.

Com base nesse princípio, a sequência proposta contempla tanto o aspecto *linguístico*, relacionado ao ensino da estrutura gramatical do *First Conditional*, quanto o aspecto *crítico-discursivo*, que envolve a problematização de questões sociais emergentes na contemporaneidade, como a superexposição de crianças e adolescentes nas redes digitais. Acreditamos que essa articulação permite ao mesmo tempo desenvolver a competência comunicativa em Língua Inglesa e fomentar práticas de letramento crítico, em consonância com os pressupostos de Freire (1996) e Rojo (2012), que defendem a escola como espaço de reflexão sobre discursos sociais e de construção de sujeitos críticos.

5.1. Etapas da Sequência

5.1.1. Apresentação da Situação Didática

A primeira etapa consiste na introdução do tema por meio de textos midiáticos autênticos, como reportagens jornalísticas, publicações em redes sociais e campanhas de conscientização sobre segurança digital. No caso dessa proposta didática, tomamos como referência o vídeo “Adultização”, publicado no dia 6 de agosto de 2025 por Felca, cujo conteúdo e objetivo consistem em problematizar a exposição precoce, bem como a sexualização de crianças e adolescentes nas redes sociais.

O material, ainda, evidencia o papel dos algoritmos na potencialização desse tipo de conteúdo e, também, como os mecanismos por meio dos quais determinados criadores digitais se beneficiam economicamente desse processo. Esses materiais cumprem a dupla função de contextualizar o conteúdo a ser trabalhado e de aproximar o universo escolar da realidade cotidiana dos estudantes, ampliando as possibilidades de engajamento e participação.

Nesse momento inicial, promove-se também uma discussão coletiva em sala de aula, estimulando os alunos a compartilharem experiências pessoais e percepções acerca do uso das redes sociais. Tal prática fomenta um espaço de

escuta ativa e reflexão crítica, criando condições para que o estudante se perceba como sujeito inserido em práticas discursivas que atravessam a vida social.

5.1.2. Produção Inicial

Em seguida, os alunos são convidados a realizar uma produção *diagnóstica*, na qual elaboram frases simples em inglês que expressem previsões ou consequências ligadas à exposição digital. Essa etapa não tem como foco a correção formal, mas sim o mapeamento das hipóteses linguísticas dos estudantes, de forma a evidenciar seu conhecimento prévio e estabelecer parâmetros para comparação com a produção final. Conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004), a produção inicial é fundamental para que se possa identificar as necessidades formativas da turma e planejar intervenções mais adequadas.

5.1.3. Módulos de Intervenção Didática

Esta etapa constitui o núcleo da sequência, sendo composta por dois módulos articulados, conforme a tabela a saber:

Tabela 1: Organização dos Módulos da Sequência Didática

Módulo	Descrição	Objetivos Principais	Exemplos de Atividades Práticas
Módulo Linguístico	Introdução sistemática da estrutura gramatical do <i>First Conditional</i> , contextualizada a partir dos textos midiáticos analisados. O ensino da forma é articulado ao uso real, evitando o tratamento da gramática como conteúdo descolado do discurso.	- Compreender a estrutura do <i>First Conditional</i>; - Praticar o uso da gramática em contextos significativos;- Integrar forma e sentido na produção linguística.	- Identificação de sentenças condicionais em textos midiáticos; - Transformação de frases simples em estruturas de <i>First Conditional</i>; - Jogos de previsão (<i>If you post this picture, what will happen?</i>).

Módulo	Descrição	Objetivos Principais	Exemplos de Atividades Práticas
Módulo Crítico-Reflexivo	Análise interpretativa de discursos midiáticos que alertam para o uso responsável da internet. Os alunos são levados a identificar consequências reais e hipotéticas da exposição de informações, imagens e dados pessoais. A Língua Inglesa é mobilizada como instrumento de problematização da realidade, alinhada à perspectiva freireana de formação cidadã.	• Refletir criticamente sobre a superexposição digital; • Desenvolver consciência crítica diante de discursos midiáticos; • Utilizar o Inglês como recurso para expressar previsões e consequências em situações reais.	• Discussão em grupo sobre campanhas de segurança digital; • Produção de frases e pequenos textos prevendo consequências do mau uso das redes; • Elaboração colaborativa de posts simulados para redes sociais, alertando colegas sobre riscos digitais.

Fonte: autoria própria

As atividades propostas na tabela acima integram prática comunicativa e reflexão social, como jogos de previsão (*If you post this picture, what will happen?*), debates mediados em sala e pequenos projetos colaborativos, nos quais a gramática adquire sentido no processo de comunicação.

5.1.4. Produção Final

A última etapa prevê a elaboração de produtos discursivos em Língua Inglesa, que podem assumir a forma de cartazes, *posts* simulados para redes sociais ou pequenos vídeos de conscientização.

Nesses trabalhos, os alunos são incentivados a utilizar de maneira consciente e intencional o *First Conditional*, aplicando a estrutura gramatical no contexto da temática discutida. A socialização dessas produções em sala promove não apenas a valorização da autoria e da criatividade, mas também a construção coletiva de conhecimento, evidenciando o papel do estudante como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

6. Conclusões e Discussões

Como ressaltam Freire (1996) e Giroux (1997), a escola pode (e deve) ser concebida como espaço de resistência epistemológica e de reinvenção pedagógica. É nesse horizonte que se insere a sequência didática aqui apresentada, reafirmando que a educação pública não deve restringir-se a um ensino meramente instrumental da língua, mas precisa assumir seu papel formador na constituição crítica, ética e cidadã dos estudantes. Ao articular o ensino do *First Conditional* à problematização de discursos midiáticos sobre a exposição digital de crianças e adolescentes, reafirma-se o potencial da sala de aula como espaço de emancipação e conscientização social.

A sequência didática empreendida neste trabalho converge com a perspectiva dos *multiletramentos* (Rojo, 2012), ao reconhecer que o ensino de línguas deve contemplar práticas discursivas multimodais – verbais, visuais e digitais – que permeiam a vida cotidiana dos estudantes. Nesse sentido, os textos midiáticos não se configuram apenas como recursos autênticos para a aprendizagem linguística (Pennycook, 1998), mas também como instrumentos de reflexão crítica, capazes de revelar ideologias, valores e representações sociais.

A escola, assim, assume a função de possibilitar a leitura crítica do mundo, conforme defende Freire (1996), formando sujeitos capazes de compreender e intervir em práticas sociais que atravessam sua realidade dentro e fora do espaço escolar. Logo, nossa proposta discutida reforça a relevância da *sequência didática* como dispositivo pedagógico. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que a organização sistemática de etapas – da produção inicial à produção final – permite aos estudantes avançarem progressivamente na apropriação de competências de linguagem. Essa estrutura mostra-se produtiva quando aplicada ao ensino de Inglês no Ensino Fundamental II, por articular a dimensão gramatical com a discursiva, evitando a fragmentação entre “aprender regras” e “usar a língua em contexto”.

Do ponto de vista social, o eixo temático selecionado – a “adultização” de crianças nas redes sociais, inspirado no debate público suscitado pelo vídeo homônimo de Felca (2023) – revelou-se pertinente, ao trazer para o espaço escolar uma

problemática atual, próxima ao universo dos alunos e carregada de implicações éticas, sociais e culturais. Trabalhar esse tema possibilitou não apenas consolidar a aprendizagem do *First Conditional*, mas também fomentar discussões sobre cuidado, convivência e responsabilidade digital. Essa articulação evidencia que o ensino de línguas, quando contextualizado em debates sociais, assume maior relevância e potência transformadora.

Diante do exposto, concluímos que a proposta de sequência didática apresentada contribui para:

- i) evidenciar a escola pública como espaço de inovação pedagógica crítica-reflexiva das questões sociais, apesar das limitações impostas pela realidade material e política;
- ii) articular ensino gramatical e letramento crítico, formando alunos capazes de compreender e produzir discursos significativos em inglês;
- iii) ampliar o repertório didático dos professores, incentivando práticas que unam língua, discurso e cidadania.

Assim, a principal contribuição deste trabalho reside em demonstrar que o ensino de inglês no contexto da escola pública pode ir além da dimensão estrutural, assumindo uma função crítica e social. Como defende Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada contemporânea deve comprometer-se com problemas sociais concretos, e não apenas com a descrição da língua. Nesse horizonte, a sequência didática aqui proposta se apresenta como alternativa para que professores possam (re)pensar suas práticas, reafirmando que a escola pública é, ainda, um espaço legítimo de luta, resistência e esperança.

Referências

- APPLE, M. W. *Educando o “outro”: políticas educacionais e a construção da diferença*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CELANI, M. A. A. *Linguística aplicada: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1998.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- FELCA. *Adultização*. [S.l.]: YouTube, 2023. Vídeo (50 min.).
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. 187p.
- LIBÂNEO, J. C. *Democracia, cidadania e educação*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Edue, 2004. 325p.
- MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de sequências didáticas de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MARCUZZO, P. *Leitura em língua inglesa*. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, Ed. UFSM, 2023. 104p.
- MOITA LOPES, L. P. *Da linguística aplicada à linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

ROJO, R. H. R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, A. de S.; SILVA, E. F. da.; MILAN, D. O Novo Ensino Médio: das dificuldades do projeto à sua implementação (2017-2022). *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, p. 1-18, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20361.060. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20361>. Acesso em: 24 ago. 2025.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TEACHING ENGLISH USING MOVIES: A LITERATURE REVIEW

Thaís de Matos Barbosa⁴⁸

Abstract: The use of movies in English language teaching has gained increasing recognition as an effective tool to enhance students' language acquisition. This literature review explores the impact of integrating English movies into the learning process, emphasizing their role in improving listening, speaking, writing, and reading skills. By providing authentic language exposure, movies facilitate an immersive experience that fosters comprehension, pronunciation, and vocabulary acquisition. The study highlights various perspectives on the effectiveness of movies in language learning, discussing both their advantages and potential limitations. While some researchers argue that movies enhance motivation, engagement, and cultural awareness, others claim that their pedagogical value depends on careful material selection and instructional design. The review also examines how subtitles, media-driven interaction, and contextualized language exposure contribute to students' skill development. Findings suggest that movies are valuable supplementary tools that, when used strategically, can significantly contribute to English language proficiency. The study concludes that integrating movies into English learning is an engaging and interactive approach that promotes communication skills and fosters an authentic learning environment.

Keywords: Language learning, movies in education, English proficiency, media-assisted learning, communicative skills.

48 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba e professora substituta de Língua e Literatura Inglesa do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (Campus III). E-mail: thais.barbosa@servidor.uepb.edu.br / thais.m.barbosa@gmail.com

INTRODUCTION

Learning a new language nowadays has become more important, not only because it develops the speaker's intelligence, but it also gives him/her the ability to enter a new culture and be able to interact with it.

Considering this, there are many ways to acquire and develop a new language, such as reading books, listening to music, watching TV series, writing texts, etc. Watching movies and TV series is a good way not only for learning without boredom, but also to learn English in a funny and lively atmosphere.

Movies can bring the outside world, particularly the target culture into the classroom and can also provide unlimited opportunities for communicative language learning (Groger, 2004). English films are increasingly set to become a tool to develop students' language skills (Hlavatska, 2024). Well selected movie materials could enhance students' language learning process and increase their motivation to learn the target language (Kaboocha, 2016). Movies assist students both to come across and learn English grammar rules. Moreover, the sound patterns in movies are accompanied by peculiar factual utterances. In addition, movies help in teaching writing, verbal and phonetic skills, vocabulary, grammar as well.

This article is basically descriptive and a short review of literature whose main objective is to focus on the role of movies and TV series in the communication and learning of English and its four skill modalities (listening, speaking, reading, and writing).

ENGLISH AND MOVIES: ENOUGH TO GO ROUND?

English has become one of the most important languages in the world over the decades. So, learning a new language requires from the students a certain amount of time and effort to achieve their goals. To facilitate this process, teachers around the world are looking for different kinds of materials that are able to make this task more fun and enjoyable for those students.

One way that has been used effectively is encouraging language learners to develop their language competencies through English movies. In fact, much attention has been given regarding the effectiveness of using media, specifically English movies, in language teaching and learning (Albiladi et al., 2018). Although

there is not a common sense concerning the use of movies in English language teaching – some researchers believe this type of media allow more interactive and appealing ways of teaching and learning English (Tafari, 2009); on the other hand, others have argued that watching movies for learning English has some drawbacks because these movies lack instructional and pedagogical intentions ((Kusumaningrum, 2016; Sari & Sugandi, 2015) – it is important to consider that that there are several advantages inherent in the use of English movies as means to develop language competency. These benefits include increasing students' motivation, enhancing students' oral and communication skills, and developing their cultural awareness thereby allowing for a more authentic language learning experience (Albiladi et al., 2018).

Furthermore, students nowadays enjoy watching movies, and by using movies to learn English, students can learn more about the language and practice skills such as listening, reading, and speaking, allowing them to continue to improve (Erlangga and Ayu, 2022). The use of media can encourage students to learn English more interestingly, and those who are less motivated to learn English in the classroom by using textbooks can be more interested in learning English by watching English movies.

According to Erlangga and Ayu (2022), there are several entertaining ways to make the English learning process more interesting by using movies. Movies were very useful and effective in language teaching and learning because they exposed students to a variety of real-life language experiences that enriched and contextualized their learning environment. Movies can also motivate students to learn because they provide stories that need to be told rather than lessons that need to be taught. Learning with audio-visual media was a method of learning that uses media that contained elements of sound and images, with the process of absorbing the material involving the senses of sight and hearing (Febliza & Zul, 2015).

Students can improve their skills by using films as a process of learning as they are able to practice listening, reading, and speaking, allowing them to continue to improve. They can see and hear directly at the screening by watching a movie. Watching subtitled English videos was probably one of the richest ways to present

authentic input because it combined three media, namely aural, visual, and textual (Itagaki et al, 2020).

In this article, one is going to analyze the theoretical and pedagogical aspects concerning the use of films in classroom and English learning process, according to the studies of Hlavatska (2024).

1. THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SKILLS THROUGH MOVIES

At least two educational aims of the film usage in English tutorials have already been revealed – informational and linguistic (Morley H. J. & Lawrence M. S., 2006, p. 119). The first one is deeply linked with students' motivation to analyze various angles of matters, answers and questions; to be ready with own points of view and manifest them in the language activities. The linguistic purpose is to be oriented toward alive practice in listening, speaking, reading, and writing.

1.1 LISTENING

Goals such as concentration, directed listening, note-taking, and answering aural comprehension questions are put in English lessons (Morley & Lawrence, 2006). Both teachers and students should experience pronunciation and intonation patterns in the authentic environment (Chen, 2015). There is a positive association between watching English movies and enhanced listening skills (Murshidi, 2020).

Qiu (2017) studied the effects of utilizing English movies on listening skills of college language learners. The study found that English movies are an effective and beneficial way for improving listening skills of adult language learners. The study also indicated that English movies increase the authenticity of the learning process and help in decreasing students' learning anxiety. The researcher suggested that English teachers have to consider using English movies to develop learners' speaking and listening skills. The researcher concluded by stating that English movies can provide significant educational reward that make English learning and teaching more authentic and appealing to all language learners.

1.2 SPEAKING

Students are encouraged to take part in class discussion and be ready with short speeches. Personal viewpoints and summary discussions are also motivated. Various forms of smart discussing, agreeing and disagreeing are preferable (Hlavatska, 2024). Speaking and listening were inextricably connected (Albiladi et al., 2018). Besides, pronunciation is another language skill that is usually enhanced by movies as learning tools, and the students are also more apt to connect between watching movies and acquiring more vocabulary.

1.3 WRITING

Students are directed to unite the movie content, structure and logic, adding their own associations and reasonings by specific writing assignments. They are advised to use new words and phrases (Hlavatska, 2024). Watching a movie can enable students to memorize some idioms (Chen, 2015).

In some research, some participants believed that watching movies helps them improve not only their oral but also their written skills through reading subtitles as explained by one of the participants, “watching movies not only improves my speaking and listening in English, but also my writing has been developed as I was looking at the subtitles that were on movies.” (Albiladi et al., 2018). All in all, almost all the participants shared the beliefs that watching movies led to their language development.

1.4 READING

The aim is to supply students with some short contemporary reports / essays (magazine or newspaper) corresponding to the information given in the film. Vocabulary can be supplemented and broadened. (Hlavatska, 2024). A teacher may draw a distinction between methods of organization. The ultimate goal is to give practice without teaching reading (Morley & Lawrence, 2006). Sabouri et al. (2015) stated that movies could assist students’ various problems, for instance hard in understanding a topic or material, lack of vocabulary, reading’s speed, students’ error grammar, and conversation skills.

CONCLUSION

The integration of movies into English language teaching has demonstrated significant benefits for learners across various skill areas. This review has explored the multiple ways in which movies contribute to the acquisition of language proficiency, offering insights into their role in enhancing listening, speaking, writing, and reading skills. One of the primary advantages of using movies in language learning is their ability to provide an immersive and interactive learning environment. Unlike traditional textbooks, movies expose students to real-life language usage, including authentic pronunciation, idiomatic expressions, and contextualized vocabulary. The presence of subtitles further enhances comprehension and helps learners bridge the gap between spoken and written forms of language.

Listening skills are particularly reinforced through movies, as they allow students to engage with diverse accents, speech patterns, and conversational contexts. Studies such as those by Murshidi (2020) and Qiu (2017) confirm the positive correlation between movie-watching and improved listening comprehension. Additionally, the incorporation of audiovisual elements reduces students' anxiety, making language learning a more enjoyable experience. In contrast to traditional listening exercises, movies provide natural dialogues that help learners develop their ability to process spoken English more effectively.

Speaking skills are also significantly enhanced through exposure to movies. Learners who engage with films tend to develop better pronunciation, rhythm, and intonation, as they mimic the speech patterns of native speakers. The interactive nature of discussions about movies, role-playing, and reenactments allows students to practice speaking in an engaging manner. Researchers such as Albiladi et al. (2018) highlight how movies encourage spontaneous speech and provide opportunities for learners to articulate their thoughts confidently. Moreover, exposure to various communicative scenarios equips students with the ability to engage in real-world conversations.

In terms of writing development, movies serve as excellent stimuli for creative and academic writing. By analyzing movie plots, characters, and dialogues, students are encouraged to express their thoughts through written reflections,

summaries, and reviews. Writing tasks related to movies enhance critical thinking and improve syntactic and lexical variety. Studies by Chen (2015) and Hlavatska (2024) indicate that students who regularly watch and analyze movies exhibit greater proficiency in structuring their thoughts coherently in writing. The use of subtitles also contributes to writing development, as students familiarize themselves with grammar structures and idiomatic expressions while following the on-screen text.

Reading skills also benefit from the use of movies, as they introduce learners to contextualized vocabulary and diverse linguistic structures. When combined with supplementary reading materials, such as film scripts, articles, or reviews, movies facilitate a more comprehensive approach to reading comprehension. Sabouri et al. (2015) emphasize that movies help learners grasp complex sentence structures, improve reading fluency, and expand their vocabulary base. By linking visual elements with textual input, students develop a deeper understanding of language nuances and cultural references.

Despite these advantages, the effectiveness of using movies in language learning depends on proper implementation. Teachers must carefully select films that align with their instructional objectives, ensuring that content is appropriate for learners' proficiency levels. The pedagogical design should include guided activities, discussions, and assignments that encourage active engagement with the material. Critics argue that movies alone may not be sufficient for language learning if they are not integrated into a structured curriculum. Additionally, some researchers, such as Kusumaningrum (2016) and Sari & Sugandi (2015), raise concerns about the lack of pedagogical intent in certain films, emphasizing the need for instructional scaffolding.

Another challenge in using movies for language learning is maintaining student focus on language rather than entertainment. To address this, educators should incorporate active viewing strategies, such as pausing to discuss key dialogues, analyzing cultural contexts, and using comprehension questions to reinforce learning. Moreover, learners should be encouraged to engage with different movie genres, as each offers unique linguistic and cultural insights.

The integration of movies into English learning also fosters cultural awareness, allowing students to explore different cultural perspectives and social norms. Exposure to diverse cultural contexts enhances students' ability to interpret language in real-world settings, making their communication skills more effective and authentic. Films provide visual narratives that depict societal values, traditions, and customs, thereby enriching students' intercultural competence.

In conclusion, the use of movies as a language learning tool is a dynamic and effective approach that enriches students' learning experiences. The audio-visual elements of films create an engaging environment that enhances listening, speaking, writing, and reading skills. Research supports the idea that movies provide authentic exposure to language, stimulate motivation, and promote cultural awareness. However, their success in language teaching depends on proper selection, instructional strategies, and guided activities that ensure active learning. As educators continue to explore innovative teaching methodologies, movies remain a valuable resource in fostering English language proficiency and making learning an enjoyable experience.

REFERENCES

ALBILADI, Waheeb S.; ABDEEN, Fahad H.; LINCOLN, Felicia. Learning English through movies: Adult English language learners' perceptions. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 8, n. 12, p. 1567-1574, 2018.

ERLANGGA, Dion Tira; AYU, Mutiara. Exploring secondary students' perceptions towards learning English through movies. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language*, v. 9, n. 2, p. 216-228, 2022.

CHEN, Y. The application of English movies in English teaching. In: *Proceedings of the 1st International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2015)*. 2015. p. 764-766. doi: 10.2991/icadce-15.2015.185.

FEBLIZA, A.; AFDAL, Z. Media pembelajaran dan teknologi informasi komunikasi. *Pekanbaru: Adefa Grafika*, 2015.

GROGER, Kenneth. Teaching English through movies. *Studies in humanities*, v. 55, n. 1, p. A151-A154, 2004.

HLAVATSKA, Y. Teaching English through movies: theoretical and pedagogical aspects. *Pedagogical Discourse*, n. 35, p. 24-29, 2024.

ITAGAKI, S. et al. A Proposal of E-Learning for Skills of Traditional Japanese Wood-Processing Including Evaluation of Condition of Cut Surface. In: *EdMedia+ Innovate Learning*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2020. p. 1116-1124.

KABOOHA, R. H. Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English language teaching*, v. 9, n. 3, p. 248-267, 2016.

KUSUMANINGRUM, M. Using English movie as an attractive strategy to teach senior high school students English as a foreign language. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, v. 18, n. 1, p. 11-18, 2016.

KURNIAWAN, R. Learning English Through Watching Movies for Senior High School In Classroom: Learning English Through Watching Movies. *Journal Of Language Education and Development (JLed)*, v. 1, n. 2, p. 125-131, 2019.

MORLEY, H. J.; LAWRENCE, M. S. The use of films in teaching English as a second language. *Language Learning*, v. 21, n. 1, p. 117-135, 2006.

MURSHIDI, G. A. Effectiveness of movies in teaching and learning English as a foreign language at universities in UAE. *Psychology and Education*, v. 57, n. 6, p. 442-450, 2020.

QIU, J. The effect of English movies on college English listening teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 7, n. 11, p. 1011-1024, 2017.

SABOURI, H.; ZOHRABI, M.; OSBOUEI, Z. K. The impact of watching English subtitled movies in vocabulary learning in different genders of Iranian EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, v. 3, n. 2, p. 110-125, 2015.

SARI, A.; SUGANDI, B. Teaching English through English movie: advantages and disadvantages. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language*, v. 2, n. 2, p. 10-15, 2015.

TAFANI, V. Teaching English through mass media. *Acta Didactica Napocensia*, v. 2, n. 1, p. 81-95, 2009.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS, CONQUISTAS E PERSPECTIVAS PARA UM SISTEMA EDUCACIONAL JUSTO E EQUITATIVO

Bráulio Alves Silva

Resumo: Este artigo analisa os desafios, conquistas e perspectivas da educação inclusiva no Brasil, compreendida aqui não apenas como uma modalidade de ensino, mas como uma filosofia transformadora. Embora o Brasil possua legislação avançada, como a Lei Brasileira de Inclusão, a efetivação da inclusão requer uma transformação profunda da cultura, infraestrutura e práticas pedagógicas nas escolas. A pesquisa, de natureza qualitativa e baseada em revisão bibliográfica exploratória, tem como objetivos: identificar os principais obstáculos (formação docente inadequada, barreiras estruturais e atitudinais), discutir as conquistas alcançadas e propor caminhos para fortalecer um sistema educacional mais justo e equitativo. A relevância deste estudo reside na sua contribuição para o debate e na oferta de diretrizes para a construção de um sistema educacional que promova a equidade e a justiça.

Palavras-chave:

1. Introdução

A educação inclusiva se consolidou como um tema central e um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro. Mais do que uma simples modalidade de ensino, a inclusão representa uma filosofia e uma mudança de paradigma que visa garantir o acesso e a participação plena de todos os indivíduos no processo de aprendizagem, independentemente de suas características. Apesar dos avanços

legislativos significativos, a implementação prática da inclusão ainda enfrenta obstáculos consideráveis, demandando reflexão profunda e ações coordenadas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é um marco legal que reafirma o direito à educação inclusiva e proíbe a segregação, refletindo uma mudança global de mentalidade em favor da educação de qualidade em ambientes comuns.

No entanto, a inclusão verdadeira transcende o âmbito jurídico. A transformação da cultura escolar, da infraestrutura e das práticas pedagógicas é fundamental para assegurar não apenas a matrícula, mas também as condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos, como destaca Mazzotta (2005). Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é analisar os desafios, conquistas e perspectivas da educação inclusiva no Brasil. Para tanto, os objetivos específicos são: 1. Identificar os principais obstáculos à efetivação da educação inclusiva, com ênfase na formação docente, nas barreiras estruturais e nas barreiras atitudinais. 2. Discutir as conquistas legislativas e as transformações sociais alcançadas. 3. Propor caminhos e perspectivas para o fortalecimento da educação inclusiva no país.

A metodologia adotada neste artigo é a revisão bibliográfica exploratória, com uma abordagem qualitativa. A análise se baseia em obras de referência na área da educação especial e inclusiva, como as de Mazzotta (2005), Sassaki (2010) e Stainback e Stainback (1999). A relevância desta pesquisa reside em sua contribuição para o aprofundamento do debate sobre a educação inclusiva, oferecendo uma análise crítica dos principais desafios e apontando diretrizes para a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo, que prepare a sociedade para acolher e valorizar a diversidade.

2. Principais Desafios para a Efetivação da Inclusão

A efetivação da educação inclusiva depende da capacidade da escola de se adaptar à diversidade de seus alunos, sendo o professor o agente central dessa transformação. No entanto, a formação profissional muitas vezes não prepara os educadores para essa nova realidade, criando uma lacuna entre o ideal e a prática. Sassaki (2010, p. 115) enfatiza que “a inclusão acontece quando a escola se torna

um ambiente capaz de responder às necessidades de todos os seus alunos, sem exceção”. Essa citação ressalta que a responsabilidade pela inclusão é coletiva e exige uma mudança sistêmica na cultura escolar. Para que isso ocorra, é fundamental que todos os educadores recebam formação continuada, abordando não apenas as deficiências, mas também estratégias pedagógicas diferenciadas, o uso de recursos de tecnologia assistiva e a importância da colaboração multidisciplinar. A falta desse preparo é um dos principais obstáculos para a criação de um ambiente verdadeiramente acolhedor.

Apesar dos avanços legais, a jornada para a inclusão plena enfrenta desafios significativos. A seguir, exploramos os mais relevantes:

2.1. A Formação de Professores como Obstáculo Central

Um dos principais obstáculos para a efetivação da educação inclusiva é a formação inadequada dos professores. Muitos educadores, embora bem-intencionados, não se sentem preparados para lidar com as múltiplas necessidades de aprendizagem presentes na diversidade da sala de aula. A falta de conhecimento sobre estratégias pedagógicas diferenciadas, o uso de tecnologias assistivas e a colaboração com outros profissionais (intérpretes de Libras, terapeutas ocupacionais, etc.) são lacunas que precisam ser preenchidas. Sassaki (2010) oferece uma visão crítica ao afirmar que “a inclusão acontece quando a escola se torna um ambiente capaz de responder às necessidades de todos os seus alunos, sem exceção.” Essa citação reforça que a responsabilidade pela inclusão não recai sobre um único profissional ou departamento, mas sobre toda a comunidade escolar, exigindo um trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e profissionais de apoio.

2.2. Barreiras Estruturais: Infraestrutura e Recursos

O direito à educação inclusiva é garantido por lei no Brasil, mas a realidade da infraestrutura escolar muitas vezes impede que ele seja plenamente exercido. A ausência de acessibilidade física e de materiais adequados transforma o ambiente escolar em um espaço de exclusão, contrariando o princípio da igualdade. Mazzotta (2005, p. 88) diferencia inclusão de mera integração, afirmando

que “a inclusão não é a mera matrícula, mas a garantia de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos.” A falta de rampas, banheiros acessíveis e materiais adaptados (livros em Braille, letras ampliadas, etc.) são exemplos de barreiras físicas que demonstram a desconsideração pelo direito de ir e vir e pelo pleno desenvolvimento do estudante. A superação desse desafio exige um compromisso financeiro e político para adequar as escolas à diversidade.

Além da formação docente, a falta de recursos e de infraestrutura adequada é outro fator limitante. Muitas escolas brasileiras, especialmente as públicas, carecem de rampas, banheiros acessíveis, materiais didáticos adaptados e tecnologia assistiva apropriada. A ausência desses elementos impede que estudantes com deficiência possam se movimentar com autonomia e participar plenamente das atividades escolares. O investimento em infraestrutura e em materiais pedagógicos é crucial para que o direito à educação inclusiva se concretize.

2.3. Barreiras Atitudinais: Preconceito e Discriminação

Talvez o desafio mais difícil de ser superado seja o preconceito. A atitude da comunidade escolar e da sociedade ainda é, em muitos casos, regida por um modelo que marginaliza a pessoa com deficiência e a vê como incapaz, dificultando a aceitação e o acolhimento. “A inclusão é a filosofia que sustenta a educação de todas as crianças em escolas regulares, com apoio adequado para que elas possam ser bem-sucedidas.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25).

Stainback e Stainback nos convidam a enxergar a inclusão como uma filosofia, um modo de pensar que valoriza a diversidade. A citação contrasta com o modelo médico, que encara a deficiência como uma patologia a ser tratada, e nos direciona para o modelo social, que reconhece que as barreiras são construídas pela sociedade. Ao adotar a filosofia da inclusão, a escola não apenas acolhe alunos com deficiência, mas também enriquece o ambiente para todos, promovendo o respeito, a empatia e preparando os estudantes para uma sociedade plural. Superar o preconceito e abraçar a diversidade é o passo fundamental para que a inclusão se torne uma realidade.

A atitude da comunidade escolar e da sociedade em geral é talvez o maior desafio. O preconceito e a discriminação ainda são barreiras significativas. O

modelo médico, que enxerga a deficiência como uma doença a ser curada, ainda prevalece em algumas mentes, em detrimento do modelo social, que compreende a deficiência como uma limitação imposta pela sociedade. O modelo social, que é a base da educação inclusiva, nos convida a repensar as estruturas sociais para que elas acolham a diversidade. Nessa perspectiva, Stainback e Stainback (1999) argumentam que “a inclusão é a filosofia que sustenta a educação de todas as crianças em escolas regulares, com apoio adequado para que elas possam ser bem-sucedidas.” Essa citação nos convida a ver a inclusão não como um fardo, mas como uma oportunidade de enriquecer o ambiente escolar para todos, pois a diversidade de perspectivas e habilidades beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas a todos os estudantes.

3. Perspectivas e Caminhos para a Efetivação da Inclusão

Apesar dos desafios, as perspectivas para a educação inclusiva no Brasil são promissoras, desde que haja um compromisso real com a sua implementação. É fundamental investir em políticas públicas efetivas, que garantam a formação continuada de professores, o acesso a recursos e a infraestrutura necessária.

A colaboração entre famílias e escola é outro pilar essencial. As famílias são os principais parceiros no processo de inclusão, e o diálogo aberto e constante é crucial para o sucesso da jornada educacional do estudante. A criação de redes de apoio e de profissionais multidisciplinares (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais) é indispensável para que o aluno receba o suporte necessário para se desenvolver plenamente.

4. Propostas para o Fortalecimento da Educação Inclusiva no Brasil

Para que a educação inclusiva deixe de ser apenas um ideal e se torne uma realidade plena no Brasil, é crucial que o país adote uma série de medidas estratégicas e coordenadas. A seguir, são propostos alguns caminhos e perspectivas essenciais para o fortalecimento desse processo.

Tabela: Estratégias para a Efetivação da Educação Inclusiva no Brasil

Eixo de Ação	Medidas Propostas
1. Investimento em Políticas Públicas Efetivas e Abrangentes	– Assegurar o Financiamento: Garantir o aporte financeiro para infraestrutura, tecnologia e contratação de profissionais. – Criar Programas de Formação Continuada: Desenvolver capacitação focada em metodologias inclusivas, tecnologias assistivas e gestão da diversidade. – Fortalecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE): Ampliar e qualificar o serviço, garantindo profissionais e recursos suficientes.
2. Promoção da Colaboração entre Família e Escola	– Estabelecer Canais de Comunicação: Criar espaços de diálogo abertos e regulares entre pais, professores e gestores. – Incluir as Famílias na Tomada de Decisão: Convidar os pais a participarem ativamente das decisões pedagógicas para fortalecer o vínculo e a compreensão das necessidades do aluno.
3. Combate às Barreiras Atitudinais e Culturais	– Promover Campanhas de Conscientização: Realizar campanhas para educar a comunidade sobre o valor da diversidade e desconstruir preconceitos. – Integrar o Tema da Diversidade no Currículo: Inserir a discussão sobre inclusão e diversidade no currículo escolar, desde a educação infantil.
4. Estruturação de Redes de Apoio Multidisciplinar	– Equipes de Profissionais: Contar com psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais que trabalhem em conjunto com os professores. – Centros de Referência: Estabelecer centros regionais para oferecer consultoria, materiais e capacitação para as escolas, criando uma base de apoio mútuo.

Fonte: autoria própria.

A tabela apresenta uma estratégia multifacetada para fortalecer a educação inclusiva no Brasil, organizando as ações em quatro pilares. O primeiro, Investimento em Políticas Públicas, foca no papel do Estado, defendendo a alocação de recursos financeiros para infraestrutura e a criação de programas de formação contínua e de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O segundo, Colaboração entre Família e Escola, ressalta a importância da parceria entre pais e

educadores, propondo a criação de canais de comunicação e a inclusão das famílias nas decisões pedagógicas. Em seguida, o terceiro pilar, Combate às Barreiras Atitudinais e Culturais, aborda a necessidade de desconstruir o preconceito por meio de campanhas de conscientização e da integração do tema da diversidade no currículo escolar. Por fim, o quarto eixo, Redes de Apoio Multidisciplinar, destaca a importância da colaboração entre diferentes profissionais (psicólogos, terapeutas etc.) e a criação de centros de referência para oferecer suporte contínuo às escolas.

5. Conclusão

Em suma, a educação inclusiva é um projeto complexo e multifacetado, que exige mais do que apenas legislação. Ela demanda uma mudança cultural, um compromisso ético e um esforço coletivo para construir escolas verdadeiramente acolhedoras para todos. A jornada é longa, mas é um caminho que, se percorrido com determinação, conduzirá a uma sociedade mais justa, equitativa e, acima de tudo, mais humana.

A educação inclusiva no Brasil é um projeto de longo prazo, mas os caminhos para sua consolidação são claros. Ao investir em políticas públicas, promover a colaboração, combater o preconceito e estruturar redes de apoio, o país poderá construir um sistema educacional que seja, de fato, justo, equitativo e humano para todos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez Editora.

SASSAKI, R. K. (2010). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA Editora.

STAINBACK, S. B.; Stainback, W. C. (1999). *A educação inclusiva: a escola do futuro*. Porto Alegre: Artmed.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA GESTÃO ESCOLAR E NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

Bráulio Alves Silva

Resumo: Este trabalho investiga o papel fundamental da família na gestão escolar e no desempenho acadêmico dos alunos, analisando a influência do envolvimento familiar na administração escolar e, conseqüentemente, no aprendizado e no rendimento acadêmico dos estudantes. Especificamente, o estudo visa: analisar as contribuições – positivas e negativas – da família para a gestão escolar e o desempenho acadêmico dos filhos; identificar as estratégias e canais de comunicação empregados pelas escolas para o envolvimento familiar na gestão; e demonstrar como a comunicação regular entre família e escola contribui para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e para o desenvolvimento de ações de apoio aos alunos. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em pressupostos teóricos da sociologia da educação, psicologia educacional e gestão escolar. Sua relevância reside na importância da participação familiar na vida escolar, que transcende a ajuda com as tarefas de casa, abrangendo a interação com a equipe pedagógica e a comunidade escolar. A compreensão dessa dinâmica oferece novas perspectivas para pesquisadores, docentes e gestores, subsidiando suas práticas e decisões.

Palavras-chaves: Educação, Família, Escola.

INTRODUÇÃO

O título “O Papel da Família na Gestão Escolar e no Desempenho Acadêmico dos Alunos” indica que o texto irá discutir a influência da família na escola e no sucesso escolar dos estudantes. Este trabalho tem como objetivo principal explorar como a participação e o envolvimento familiar impactam a administração da escola e, conseqüentemente, as notas e o aprendizado dos alunos. Como objetivos específicos pretendemos: analisar as diversas maneiras como a família pode contribuir positivamente (ou negativamente) para a gestão escolar e para o bom desempenho acadêmico de seus filhos, logo, buscaremos identificar as estratégias e canais de comunicação utilizados pelas escolas para envolver as famílias nas atividades de gestão e por fim, vamos apresentar de que modo o impacto da comunicação regular entre família e escola pode auxiliar na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento de estratégias de apoio ao aluno.

O tema apresentado neste trabalho é considerado multidisciplinar, pois, envolve algumas áreas de conhecimento as quais devemos fazer algumas inferências, tais como: a sociologia da educação, a psicologia educacional e a gestão escolar. Vários teóricos e suas respectivas abordagens podem fundamentar a discussão. Diante do exposto, se faz necessário saber que essa investigação é puramente bibliográfica, já que nos valem de pressupostos teóricos de grandes investigadores de diversas áreas de conhecimento com a finalidade de defender as ideias aqui postuladas.

Esse trabalho justifica-se pelo fato de ser necessário que tenhamos em conta que a participação da família na vida escolar dos filhos é um fator crucial, exercendo influência tanto na gestão da instituição quanto no desempenho acadêmico dos estudantes. Essa colaboração vai além do acompanhamento das tarefas de casa, englobando a interação com a equipe pedagógica e a comunidade escolar de forma mais ampla e poder pensar em todas essas questões, sem dúvidas ajudará a pesquisadores da área a pensar essas perspectivas a partir de outro olhar, o que poderá auxiliá-los em suas práticas docentes e gestões, a depender da profissão que exerçam no âmbito educacional.

IMPACTO NA GESTÃO ESCOLAR

É fato que quando as famílias se envolvem na gestão escolar, contribuem para um ambiente educacional mais rico e alinhado às necessidades dos alunos. Isso pode ocorrer de diversas formas:

- **Conselhos Escolares e APMs (Associações de Pais e Mestres):** A presença ativa dos pais nesses órgãos permite que suas perspectivas e anseios sejam ouvidos, influenciando decisões sobre o projeto político-pedagógico, o uso de recursos e a organização de eventos.
- **Comunicação Efetiva:** Uma comunicação aberta entre escola e família promove a troca de informações relevantes sobre o desenvolvimento dos alunos, desafios e conquistas, facilitando a tomada de decisões conjuntas.
- **Voluntariado e Apoio a Projetos:** O envolvimento dos pais em atividades voluntárias, como organização de eventos, feiras culturais ou reformas, fortalece o senso de comunidade e otimiza os recursos da escola.
- **Fiscalização e Transparência:** Famílias atentas podem atuar como fiscais do bom uso dos recursos e da qualidade dos serviços oferecidos, contribuindo para a transparência e aprimoramento da gestão.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo, no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, por entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99.)

Assim sendo, fica evidente que a educação é um esforço conjunto, onde a família e a escola desempenham papéis complementares e essenciais. A escola oferece a estrutura e o conhecimento formal, enquanto a família fornece o apoio emocional, os valores e o ambiente propício para o desenvolvimento integral da criança. Sem essa parceria, o processo educativo se torna incompleto e menos eficaz.

IMPACTO NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Quando estuda sozinho, o filho pode distrair-se, perder tempo demais com uma única matéria, dar importância em excesso aos desenhos em vez de prestar atenção no texto principal, ficar rabiscando. Até que desenvolva um método de estudo, os pais devem acompanhá-lo para evitar que adquira esses pequenos vícios. (TIBA, 1996, p.102).

O texto acima, apresenta-nos o fato de que crianças que estudam sozinhas tendem a se distrair facilmente, gastando muito tempo em um único assunto, priorizando atividades irrelevantes como desenhos e rabiscos em detrimento do conteúdo principal. Para evitar que esses maus hábitos se consolidem, a recomendação é que os pais acompanhem seus filhos em seus estudos, principalmente até que eles desenvolvam uma metodologia de estudo própria e eficaz. Em resumo, a supervisão parental é crucial na fase inicial dos estudos independentes para garantir a concentração e o aprendizado efetivo.

Além de fornecer modelos comportamentais, fontes de conhecimento e de ajuda para o alcance da independência emocional da família, a escola também passa a ser o local para a formação do ser social e para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento – que pode ser utilizado pelo aluno em seu meio de sociabilidade como instrumento de sua prática. (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 1).

Sem dúvidas é fato que a escola desempenha um papel crucial que vai além do mero ensino de conteúdo. Além de fornecer modelos de comportamento e apoio para a autonomia emocional das famílias, ela se torna o espaço onde o indivíduo se desenvolve como ser social. Isso ocorre por meio do processo de transmissão e assimilação do conhecimento, que, por sua vez, permite ao aluno aplicar o que

aprendeu em seu convívio social, utilizando esse conhecimento como ferramenta em sua vida prática. Diante do exposto, podemos concluir que, a escola não só educa, mas também prepara o indivíduo para sua integração e atuação na sociedade.

Corroborando com os pressupostos teóricos apresentados por Oliveira, 2002. Podemos apresentar dentro desse contexto o fato de que este afirma que o papel do professor vai além do mero ensino. O docente deve ser um profundo conhecedor da criança, atuando como consultor e apoiador dos pais, e não como um substituto deles. Sua expertise deve ser utilizada para lidar com as preocupações e inseguranças da família, sempre em parceria e compartilhando decisões e ações com os pais. Em resumo, o professor é visto como um aliado da família na educação da criança.

O professor tem um papel de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidade para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. (OLIVEIRA, 2002, p.181)

O texto destaca a importância da escola e da família na educação e desenvolvimento da criança. A escola tem o papel de transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, algo difícil de ser adquirido individualmente, e também de promover o desenvolvimento social dos estudantes. Já a família, como primeiro ambiente de convívio, tem a responsabilidade de acolher, cuidar e criar seus filhos em um ambiente positivo e saudável. Porém, o texto ressalta que as oportunidades de aprendizagem oferecidas pela família dependem de suas condições psicológicas, afetivas, culturais e socioeconômicas. Em resumo, o texto argumenta que a educação é uma responsabilidade compartilhada entre escola e família, mas que a capacidade de cada família em contribuir para essa educação varia de acordo com sua realidade.

A escola responde ao compromisso e à responsabilidade de ensinar a todos e a cada um dos estudantes os objetos de conhecimento acumulados historicamente pela humanidade e que fora dela seriam difíceis de aprender. Além disso, como instituição, promove o

desenvolvimento e a socialização. A família, por ser o primeiro espaço que habitamos, precisa acolher e cuidar de seus filhos e criá-los em um ambiente saudável, amoroso e respeitoso. As oportunidades de aprendizagem que oferece dependem de seu repertório psíquico, afetivo e cultural e de seu nível socioeconômico. (PEREZ, 2019, p. 24).

Diante do exposto fica-nos evidente o fato de que tanto a escola quanto a família têm papéis essenciais na educação e no desenvolvimento das crianças e jovens, cada um com suas características e contribuições específicas. A escola oferece o conhecimento formal e a socialização, enquanto a família oferece o apoio emocional, o cuidado e as primeiras experiências de aprendizagem.

Tiba (1996), apresenta uma visão sobre os papéis distintos, mas complementares, da família e da escola na formação de uma pessoa. A ideia principal apresentada pelo autor é poder vislumbrar a família como responsável pela formação da criança, em teoria, tem a principal responsabilidade de moldar o caráter, os valores e os princípios do indivíduo. É no lar que se aprende a conviver, a amar, a respeitar e a desenvolver uma base de personalidade já a escola, por sua vez, é vista como uma instituição encarregada de fornecer conhecimentos, habilidades e informações permitidas para o desenvolvimento intelectual e profissional do indivíduo. É importante salientar que a escola não deve substituir o papel dos pais na educação dos filhos. Enquanto os pais têm um vínculo permanente e insubstituível com seus filhos, a relação entre alunos e escola é temporária e focada no aprendizado formal.

O envolvimento familiar tem um impacto direto e significativo no desempenho acadêmico dos alunos, abrangendo aspectos que vão desde o desenvolvimento cognitivo até a formação socioemocional:

- **Apoio e Estímulo:** Pais que demonstram interesse pelos estudos dos filhos, incentivam a leitura, conversam sobre o que está sendo aprendido e oferecem um ambiente propício ao estudo, tendem a ter filhos com melhor desempenho.
- **Acompanhamento da Vida Escolar:** O comparecimento a reuniões, a

comunicação regular com professores e o acompanhamento das notas e comportamentos sinalizam aos alunos que a educação é valorizada, aumentando sua motivação e responsabilidade.

- **Desenvolvimento de Hábitos:** A família é fundamental para a construção de rotinas de estudo, organização e disciplina, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico.
- **Redução da Evasão e Melhoria do Comportamento:** Alunos com famílias engajadas tendem a apresentar menores taxas de abandono escolar e melhores comportamentos em sala de aula, pois se sentem mais apoiados e compreendidos.
- **Saúde Emocional:** Um ambiente familiar de apoio e diálogo contribui para a saúde emocional do aluno, o que se reflete em sua capacidade de lidar com frustrações, desenvolver resiliência e manter o foco nos estudos.

CONCLUSÃO

O envolvimento familiar na educação é crucial para o sucesso escolar e a eficácia da gestão escolar, mas requer mediação estratégica. A escola deve criar canais de comunicação e estratégias para orientar esse envolvimento, transformando potenciais conflitos em oportunidades de colaboração e crescimento mútuo. A parceria entre família e escola é fundamental para uma educação de qualidade, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz, maior motivação nos alunos e um desenvolvimento integral que os prepara para os desafios futuros.

REFERENCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

Fortaleza, 2003 PAROLIN, Isabel. **Relação Família e Escola**: Revista atividades e experiências. Positivo, 2008.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Zilma R. Educação infantil: fundamentos e métodos. Cortez, 2002 PEREZ, Tereza. **Diálogo escola-família**: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. São Paulo: Moderna, 2019.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional**. Revista Iberoamericana de Educación. n. 44/47, p. 1-8, 10 jan. 2008.

TIBA, Içami. **Disciplina; limite na medida certa**. 41ª Ed. São Paulo; Gente, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).

CAPÍTULO 3

MÍDIAS E ARTES

VIDA E OBRA DE NANY PEOPLE: A CONSTRUÇÃO ARTÍSTICA DE UMA IDENTIDADE

Jair Ibiapino Pereira Tavares

Resumo: Neste trabalho, a vida é obra da atriz Brasileira NANY PEOPLE, aqui discutiremos seu amor pelo teatro e de como ele foi um divisor de águas em sua vida, iremos relatar um pouco sobre a sua descoberta como mulher trans, então falaremos sobre a sua biografia “Nany People: Ser mulher não é para qualquer um – Minhas Verdades” escrita por Flavio Queiroz em 2015. E as contribuições de outros teóricos como Ângela Patrícia Gama (2016) Anonio de Padua (2012) e Carlos magno (2012), analisam e fazem a presença das artes e as transformações a cerca da sexualidade na vida da atriz. Este trabalho vem com a intenção de mostrar a vida e obra artística de Nany People desde Serrania em Minas Gerais até a sua chegada na grande São Paulo–SP. É interessante mostrar desde então que nosso objeto de análise se volta para uma reflexão crítica, enfatizando a maneira pela qual o trabalho de Flavio Queiroz traz essa mulher que é tão forte que ainda provoca curiosidade nas pessoas, em toda sua maneira maneiras comportamental para falar sobre questões que fazem parte da existencia humana como sua condição sexual e não escolha, é necessário que ocorra um determinado domínio, não só falar a partir prisma do conhecimento empírico, mas também de uma análise científica e literária, então, eles os teóricos aqui já citados, têm um domínio maior, não defendendo ou criticando porém discutindo de como o teatro foi significativo para sua sobrevivência e a sua construção da identidade de Nany People.

Palavras-Chave: Nany People, Arte, Teatro, Transexualidade.

1 Introdução

A presença da Artes, ao longo da história, tem sido demonstrada como um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática. Em muitas propostas, as artes são entendidas apenas como meros passatempos com atividades destituídas de significados. O teatro exerce função excessivamente relevante para a formação do sujeito social, ampliando e diversificando as visões e interpretações de quem atua e de quem é público, sobre o mundo e a vida como um todo. Ela nos oferece um senso crítico estranho; O teatro provoca desenvolvimentos sociais, religiosos, culturais, filosóficos e críticos, tornando-os um agente transformador da nossa realidade sociocultural e de todos aqueles que nos rodeiam, pois as diversas artes como o teatro ou a sua análise são carregadas de recursos que nos permitem fugir da realidade por alguns momentos, propõem viagens do real às coisas imaginárias, permitindo-nos o fabuloso processo de descoberta do mundo através das interpretações daqueles que dão vidas aos personagens na contrução das diversas narrativas.

Tais princípios reconheciam a arte como manifestação espontânea e auto expressiva, valorizando a livre expressão e a sensibilidade para o experimento artístico como orientação que visam ao desenvolvimento do potencial criador da pessoa na construção artística do mesmo.

A partir de uma pesquisa bibliográfica e coleta de dados, a intenção é propor uma reflexão sobre a vida e obra da atriz NANY PEOPLE, mas dentro de uma que possa compreender a sua identidade como mulher trans e artista. A proposta inicial é refletir sobre a biografia de Nany sua saída tanto como ponto de partida a sua família a saída dela de Minas Gerais até chegar em São Paulo por fim discutir o descobrimento da mesma como atriz e mulher trans, acompanhando as influências dessa transformação na vida de Nany People, e por fim traremos uma discussão a respeito de como o teatro foi libertador em sua vida para o descobrimento da mulher que já habitava nela.

O Teatro permite com que viajemos em um mundo de novos conhecimentos e prazeres, ao mesmo tempo em que nos faz desenvolver a análise, o questionamento, a curiosidade e o prazer de entender as coisas de uma forma mais profunda

e sistêmica, pois é possível “completude” da arte teatral está no fato de ela se manifestar em todas as demais artes e também, por sua vez de as demais artes estarem presentes no teatro. Ou seja, a música, a dança, a literatura (texto), as artes plásticas (o cenário) compõem a estrutura do teatro. Território muito bem dominado por NANY PEOPLE.

O principal teórico desse trabalho é Flavio Queiroz, jornalista, e radialista, pós-graduado em comunicação e escritor da biografia de Nany People “Nany People: Ser Mulher não é para qualquer um – Minhas Verdades”. Editora Planeta 2015. Flavio Queiroz estudou roteiro na universidade de California – EUA e no workshop de tramaturgia da TV Globo, passou por diversas outras emissoras de televisão do Brasil como Record, SBT e Band, conhecendo Nany People nas noites paulistanas de 1990 e aos encontros casuais com Nany nos bastidores dessas emissoras e os laços de amizade se estreitando há convidou para escrever sua biografia, livro este lançado em 2015. Contado assim a vida de Nany People e toda sua trajetória artística.

Este trabalho é o resultado de uma intenção entre tentar discutir o processor de descobrimento da Mulher que vivia adormecida em NANY PEOPLE e de como as artes foram de grande relevancia na vida da atriz. Este trabalho é o resultado da busca por teóricos que possam explicar e confrontar as ideias de Nany People, a exemplo de Gonzalo Aguiar e Mario Câmara em sua obra “A Maquina Performática” (2017) Angela Patricia Felipe Gama em sua obra “Arte, Cidade e Verbereação: Elementos Cênicos do Estatuismo” (2016) e Carlos Magno Gomes em seu trabalho “Os espaços Homoafetivos na autoria Feminina”, que irão analisar o pensamento de Nany People sobre o tema central deste trabalho científico.

Com este tema, não queremos criar uma nova corrente de pensamento, mas sim uma reflexão que busque compreender a contrução da identidade através da arte para Nany People. É por isso que nos permite viajar nesta biografia fabulosa.

Este artigo tem como proposta além de conhecer a biografia de Nany People, discutir a transsexualidade como condição e de como o teatro foi crucial na vida da mesma para que ela construísse a sua identidade dentro da arte de atuar. Não queremos aqui criar novas teorias porém investigar de forma critica de como

as diversas artes são libertadoras e uma reflexão sobre o entedimento do que será abordado.

Por meio de uma pesquisa, conseguimos obter o material necessário para este estudo. Para tanto, utilizou-se a bibliografia de alguns pesquisadores realmente reconhecidos por suas contribuições no campo de pesquisa sobre o nosso tema aqui levantado.

É de grande relevância fazer uma reflexão mais aprofundada na biografia de NANY PEOPLE devido a ausência de debate a cerca da temática escolhida e as contribuições da mesma para o teatro brasileiro e o quanto a presença desta atriz no teatro impulsiona a representatividade da mulher trans nas artes.

2 Quem é Nany People de Machado A Serrania

Nany People é a caçula dos 5 filhos, nasce como Jorge Demétrio Cunha Santos em Machado cidade de seu pai no estado de Minas Gerais em 1 de julho de 1965, filha de Ivone Cunha Gregório e José Gregório Neto. Seus irmãos João Batista o mais velho e seu irmão do meio José Henrique paternais e homens de bem como fala a própria Nany sua biografia já citada neste trabalho.

Com três dias de nascida a família de Nany se muda para Serrania cidade da família de sua mãe, onde viveram em um enorme casarão como ela diz onde viveu a aurora de sua vida. Nany afilhada de seu avô materno João Batista já viúvo de Maria avó materna da Nany que os chamam de tigrinhos, com os costumes mineiros a família materna de NANY era praticamente formada por mulheres suas tias Elvira, Clara e sua mãe Ivone a caçula das 3 irmãs nos tempos em que os partos eram realizados em casa.

“Fui predestinada para ter nascido na família em que nasci. Cresci rodeadas de mulheres fortes”. QUEIROZ, Flavio. 2015, pág. 19.

Já a família paterna de Nany era natural de Machado cidade ao sul de Minas Gerais, vizinha a serrania. Sua avó Carola se separou muito cedo de seu esposo por viver uma vida de boêmio, ela criou o pai da Nany o senhor José na “Fazenda da Veza” onde

trabalhava” com pouco contato com essa família paterna Nany conta que o casamento de seus pais acontecerá muitos anos depois de um reencontro entre seus pais.

A presença feminina na vida da Nany é tão forte que a mãe da Nany e a sogra desenvolveram uma relação de cumplicidade muito forte a sogra defendia a nora e a preparava pelo que estava por vir.

“Ela apontou para meu pai caído no chão e disse “Você trate de cuidar de você, se alimentar, se divertir, porque a vida é só isso aí”. QUEIROZ, Flavio. 2015, pág. 24.

Dentro dessas primeiras vivências da Nany People em todo de seu contexto Familiar ela já se vê forte de valores cultivo de cultura e uma mulher que vai se transformando ao longo de todos os desafios de sua vida, mesmo com todas as resistências sofridas por ela mesma a partir dos obstáculos postos pela vida.

3 Quem é a Nany People e as Primeiras Descobertas

Em sua própria biografia contada por Flavio Queiroz em 2015 no começo de sua fala a Nany já vem com uma passagem muito forte que ela viveu dentro de casa que vai ser crucial para a sua auto-defesa das intempéries da vida como ela mesma fala. Já aos 6 anos de idade ela ouve uma frase de sua mãe após um certo episódio com seu pai, onde ela pede um pedaço de carne já com uma voz “Mole” e já toda delicada em um jantar em família “Eu quero aquele bife que é menor” seu pai deu um soco na boca jogando-a para fora da mesa e mandando ela “Falar como homem” A convivência de Nany afetivamente com seu pai foi até os 13 anos de idade pois o mesmo trabalha em usinas e muitas vezes trabalhava longe de casa.

Já em Poços de Caldas Nany tem uma grande virada em sua vida como ela mesmo diz que foi o melhor presente que saiu deixou a mudança de toda a família para lá.

“As pessoas fazem com a gente aquilo que a gente deixa – até quando a gente deixa! Mamãe gritava enquanto me sacudia com força”. QUEIROZ, Flavio. 2015, pág. 15.

Fica bem claro neste primeiro e grande ensinamento que Dona Ivone deixa para sua filha, vemos aqui a própria mãe já imaginava o que sua filha teria que enfrentar por diante. Trata-se aqui de uma ruptura de uma concepção patriarcal de que homem de ser homem e não mulher e que quem romper essa regra estará fora dos padrões pregados pela religião, sociedade e consequentemente a família. Neste momento da vida de Nany fica claro também o quanto Nany iria ter a sua mãe a imagem feminina tão presente em sua vida e na defesa de sua sobrevivência e na aceitação de sua condição sexual.

A descoberta da condição sexual de cada indivíduo é muito particular cada um tem seu tempo e seu momento uns podem dar evasão a sua natureza cedo outros podem demorar um pouco mais.

“Esse deslocamento do lugar tradicional da identidade sexual é explorado como uma forma de questionamento da tradição familiar burguesa estar presente em diversas narrativas”. GOMES, Carlos Magno, 2012, pág. 240.

Já em Poços de Caldas vem outro enfreteamento na escola onde foi matriculada “Grupo Davi Campelo” na 3ª série, onde infelizmente ela sofreu Bullying por parte dos colegas, toda vez que Nany falava alunos da escola diziam “Jorgina veio da China” na hora do recreio.

Quantas mães nas escolas são chamadas porque seus filhos sofrem diversos tipos de bullying seja racial, devido ao corpo e até mesmo a sexualidade, problema que é enfrentado e muitas vezes as famílias não dão o devido suporte a seus filhos e esses indivíduos desencadeiam diversos outros problemas psicológicos devido ao bullying sofrido na escolas e mais uma vez Nany conta com a generosidade de sua mãe a presença feminina para lhe apoiar. Bullying segundo Calhau (2011, p.06) se refere a agredir, violentar, maltratar, insultar sendo que o mesmo pode ser realizado de formas diferentes, como exemplo o assédio moral, psicológico, virtual, físico e social.

De acordo com Fante (2011, p.28):

[...] Bullying, Bully, enquanto nome é traduzido como “valentão”, “tirano”, e como verbo, “brutalizar”, “tiranizar”, “amedrontar”. Dessa forma, definição de bullying é compreendida como subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder.

A mãe de Nany foi até chamada na “Escola Davi Campelo” em Poços de Caldas para perguntar se ela estava ciente do “Problema” que a Nany tinha. Dona Ivone como mãe foi direta. Segundo Queiros “É a condição dele. E cabe a mim, como mãe fazer dele a pessoa mais feliz desse mundo”. Dai vemos uma mulher que teve o olhar para um filho criando um ambiente constante de crescimento, aprendizagem e felicidade para sua filha.

Condição sexual pressupõe a ideia de que as pessoas estão condicionadas a serem algo imposto por alguém ou por uma influência externa. O que é exatamente o oposto do que acontece, a sexualidade é uma questão interna, que não tem influência nenhuma do meio externo. É difícil entender muitas vezes a atitude da família quando perceber que o outro tem uma condição sexual diferente da sua, pois bem, Nany People foi submetida a tratamento de hormônio até porque na década de 1970 no interior de Minas Gerais ninguém sabia ou compreendia o que era ser uma mulher trans ou gay.

“Com 12 anos me jogaram no psiquiatra porque não tinha nome para o que eu era. Fiquei fazendo tratamento psiquiátrico até 17 anos tomando hormônio masculino. Com 17 eu parei com tudo e me rebelei porque tinha aquela pressão” QUEIROZ, Flavio. 2015, pág. 43.

Não tem como alguém influenciar outro a ser heterossexual ou homossexual. Ou a pessoa é ou ela não é, não existe uma forma de fazer despertar o desejo sexual em uma pessoa de um gênero que ela não tem atração. A arte provoca os sentidos humanos, questiona os valores mais arraigados, provoca prazer e desenvolve possibilidades sensitivas no ser e faz acontecer reflexões. Ela estrutura

em uma obra as questões da vida humana, que em um determinado contexto passam despercebidas diante de nossos olhos. Isso deixa o ser mais suscetível à transformação, sendo assim, podemos afirmar que teatro como arte contribui para o desenvolvimento humano.

4 Nany People e o nascer da artista e o nascer da Nany People

O teatro provoca os sentidos humanos, questiona os valores mais arraigados, provoca prazer e desenvolve possibilidades sensitivas nos seres humano e faz acontecer reflexões a partir do que ele ver naquele palco ou quem interpreta muda sua visão de mundo a partir do que estar interpretando.

Teatro, do grego θέατρον (*théatron*), é uma forma de arte em que um ator ou conjunto de atores, interpreta uma história ou atividades para o público em um determinado lugar. Com o auxílio de dramaturgos ou de situações improvisadas, de diretores e técnicos, o espetáculo tem como objetivo apresentar uma situação e despertar sentimentos no público. Também denomina-se teatro o edifício onde se desenvolve esta forma de arte, podendo também ser local de apresentações para a dança, recitais, etc. (PEIXOTO, Fernando. O que é teatro. Pág. 230).

Em 1985 para cursar teatro, Nany People tem formação em teatro pela UNCAMP, estudou na escola Macunaíma. Uma atriz com um viés voltado para comedia, ainda em Poço de Caldas em Minas Gerais cursou Técnico em Química, porém ainda 1985, tendo trabalhado como camareira e bilheteira de cinema para se manter até conseguir estabelecer-se como hosts em boates da capital paulistana.

Nany People, estrutura em suas obras as questões da vida humana, que em um determinado contexto passam despercebidas diante de nossos olhos. Como por exemplo em seus, o mundo das disparidades entre homem e mulher e seu “Stand up”, em forma de monólogos nas diversas peças teatrais que ela já fez ao

longo de sua carreira, sempre com um ar de humor e ironia, como a Nany sempre fala o humor é nossa válvula de escape para poder encarar a vida com mais leveza. Isso deixa o ser mais suscetível à transformação, sendo assim, poderemos afirmar que teatro como arte contribui para o desenvolvimento humano.

Stand up significa ficar de pé; levantar-se. *Stand up* também é um tipo de espetáculo de humor, onde o indivíduo faz sua performance em pé, por isso recebe esse nome. *Stand up* é um *phrasal verb* (expressão idiomática ou gíria própria da língua inglesa). <https://www.significados.com.br/stand-up/01/12/2020>.

A Nany People afirma que o teatro é o encontro de humanidades, provoca em nós uma revolta inteligente, O teatro a salvo para que ela sobrevivesse as intempéries da vida.

É necessário saber ir mais além do que pensamos do que somos é ir mais além do nosso olhar. É preciso conhecer para olhar, navegar em caminhos mutantes, provocar outro olhar, um olhar com corpo- consciente, um olhar para além das estrelas... Somos parteiros de um lugar capaz de fazer acontecer esse encontro em nós e nós nos outros. Mas o que somos nesse caminhar? Artistas de um novo tempo? Em seu poema escrito em meio ao medo de perder sua mãe, Nany People escreve o poema “Sobreviva as Pessoas” tentando sempre sobreviver, aos medos, as angústias, aos não de uma forma menos dolorosa, árdua, mas divertida e assim revelando a sua fortaleza e a forma de encarar a vida e diz.

Sobreviver as pessoas é uma coisa boa.
Eu tenho dito isso há anos com tanta convicção.
Que por mais que o tempo passe será sempre uma oração.
Entre amigos e namoros, cada coisa a seu tempo.
Falei tanto para vocês. Tomem agora como exemplo.
Amei corações levianos com tanta convicção.
Que por esta apaixonada, vivia na contramão.

Mas o tempo é caprichoso. Leva tudo e também traz.
Uma hora te enaltece. Outra hora se desfaz.
Toda equação começa com a proposta de amar.
E, se a conta for perfeita, tende a se multiplicar.
Mas às vezes... Às vezes acontece dela se subtrair.
Força nessa tabuada para ela não se dividir.
O negócio é ter paciência e tentar não se apavorar.
E ver se o lance é casamento ou até mesmo se separar.
E na escola da vida... Repito. Todos os dias.
Mas reflito com vigor.
Sobrevivam! Sobrevivam às pessoas.
Mas nunca esqueçam do bom humor.
- Nany People. (QUEIROZ, Flavio. 2015, p. 130).

Desde sua chegada a São Paulo em passou pela transição para *drag queen* – e posteriormente transexual – e, em 1992, escolheu o nome de “Nany People”, inspirada pela atriz e apresentadora Nâni Venâncio, de quem era fã. A cidade de São Paulo tem uma grande importância na vida da Nany People por ser o lugar as novas experiências e o lugar do seu encontro consigo mesmo.

Dessa forma, se pensarmos o espaço da cidade como lugar aberto a criação e a reinvenção do homem. Torna-se necessário enxergá-lo como lugar do fazer e do sentir, que promove percepções complexas que dão vida ao ambiente e reconfigura a semântica das relações garantida intervenções espaço-temporais atribuídas as mais variadas instalações cenográficas. GAMA, Ângela. 2016, pág. 17.

Em 1995 chegou a fazer o tratamento para realizar a cirurgia de redesignação sexual, porém desistiu, pois sua mãe saiu de Poços de Caldas quando soube da notícia e se ajoelhou diante da Nany e falou a seguinte Frases “Minha filha se vagina fosse sinônimo de felicidade, seu pai não teria me traído com a empregada

e dito um filho fora do casamento” (QUEIROZ, 2015, pág. 146). Com esse pedido de sua mãe Nany People desistiu de realizar a cirurgia de ressignificação sexual.

Esse deslocamento do lugar tradicional da identidade sexual é explorado como uma forma de questionamento tradicional familiar burguesa e está presente em diversas narrativas, discursões, como trata o Professor Antônio de Pádua em sua obra “Sobre pessoas (sexuais) e seus papéis socioculturais, 2012. Esse movimento constante nos traz a discussão de o “Eu enquanto existência” sempre sendo adiado os na maioria das vezes deixado de lado, por regras pré-determinadas pela sociedade ou impostas mesmo, ocultando o processo de existência desse corpo desse ser que tem a necessidade de ser e existir em sua total condição, sempre repetindo e sendo reprimindo por padrões tradicionais. A identidade incomoda, pois no pensamento burguês heteronormativo mulher trans como NANY PEOPLE foge desse lugar reprimido ciado e imposto ao longo da história, pelos costumes burgueses da sociedade, NANY PEOPLE foge de toda essa repreensão quando a mesma sai de sua cidade, performa seu corpo, muda o nome e toda sua indumentária, a criação de sua identidade como mulher trans é também um ato político, expondo sua essência, seu corpo feminino, se deslocando daquilo que sempre é a vontade do outro, NANY PEOPLE é a mulher em transformação constante em paisagens, saindo de suas fronteiras corporais e assumindo a sua existência a sua alma, encarando de fato o seu eu mais íntimo.

Além disso também se formou em artes cênicas pela Unicamp. Durante as décadas de 1990 e 2000 se tornou uma das mais famosas hosts das boates de São Paulo, além de uma das *drag queens* mais requisitadas para apresentações, aqui NANY PEOPLE mais uma vez traz a arte com sua saída e uma busca pelo seu espaço desenvolvendo novas experiencias e seu processo de auto descobrimento como mulher trans, encarando tudo como um processo, não de solução mais de descobertas e crescimento.

Entre 1997 e 1998 foi repórter do Comando da Madrugada, apresentado por de Goulart de Andrade na Rede Manchete, ficando até o programa chegar ao fim. Em 1999 migrou para a Band ser repórter de Amaury Jr. no programa Flash. Entre 1997 e 2003 foi repórter da revista G Magazine em shows e eventos voltados ao

público LGBT. Em 1998, atuou na peça “Um Homem é um Homem”, com direção de Alexandre Stockler no Teatro Faap, em São Paulo e mais 16 cidades do interior de São Paulo.

Em 2000 Goulart decidiu reviver seu programa na TV Gazeta e convidou Nany para retornar como repórter. Na rádio, entre 2000 e 2001 foi repórter dos programas Pânico, talk show humorístico de Emílio Surita, e Zíper, apresentado pelo médico Jairo Bouer sobre saúde sexual, ambos na Jovem Pan. Em 2001 deixou a Band ao ser convidada por Hebe Camargo para ser repórter do programa Hebe, no SBT, onde ficou por quase sete anos.

“Se o Goulart de Andrade me apresentou para a noite Paulistana a Hebe me apresentou para família Brasileira” (QUEIROZ, Flavio. 2015, pág. 153).

Entre 2002 e 2005 foi repórter no programa Sexo Oral, também de Jairo Bouer na 89 FM A Rádio Rock, voltado a temática de saúde sexual. Visando fixar-se na carreira de humorista, migrou para o elenco de A Praça É Nossa, onde ficou entre 2007 e 2009.

Em 2007 produziu e estreou o stand up Nany People Salvou Meu Casamento e, no ano seguinte, Uma Aula de Amor e Muito Humor, com o qual viajou por dois anos. Em 2010 participou do reality show A Fazenda 3, sendo a quinta participante eliminada.

“Sai da Praça só quando fui convidada a fazer o filme de terror: A Fazenda 3” (QUEIROZ, Flavio. 2015, pág. 155.)

Em 2011 reestrea o “Improriso” e se torna jurada do programa Cante se Puder, no SBT. Em 2017 se tornou repórter do programa Xuxa Meneghel a convite da própria Xuxa na RecordTV ficando no programa durante toda a temporada.

Em 2018 integra o elenco da telenovela O Sétimo Guardiã, da Rede Globo, interpretando a química transexual Marcos Paulo sendo a primeira mulher trans presente no horário nobre da maior emissora do Brasil.

Nany People também tem vários personagens no cinema nacional no filme “Cama de Gato” em 2002 com a personagem Transvestiste e “Quem vai ficar com Mario” em 2020 interpretando a Lana. Entre outros filmes. Atualmente Nany People é jurada do Programa do Ratinho no quadro Dez ou Mil às segundas-feiras no SBT.

O ano de 2028 é marcado pela chegada de Nany People nas tele novelas da rede globo de televisão, estreando na novela “O Sétimo Guardião” escrita por Aguinaldo Silva com direção de Rogerio Gomes, Nany interpretou uma personagem trans “Marcos Paulo **Pianowski**” ao lado de Lilian Cabral, trazendo uma discussão profunda acerca das mudanças de como “Marcos Paulo” sai da cidade como homem e volta mulher, toda a trama é marcada pelo que Marcos Paulo enfrenta até a sua decisão de não mudar, neste personagem, Nany People, compara também com sua vida pessoal.

“Eu não sei se sou um exemplo para as pessoas, porque a gente sempre pensa em sobreviver. É instinto, reflexo, não é pretensão...”
(QUEIROZ, Flavio. 2015, pág. 198.)

Nany People participou, de diversos programas da TV Globo, como The Masked Singer, Caldeirão do Mion, Popstar, Domingão com Huck, Fuzuê, de 2020 até 2025 atualmente ela está no programa de humor Vai que Cola na tv paga também da rede globo de televisão. Em maio de 2025 ela irá lançar sua nova biografia “Nany People, Ser Mulher Não É Para Qualquer Um–A Saga Continua”, onde ela irá contar o que aconteceu de sua vida dos 50 até a chegada de seus 60 anos de idade. A obra é uma continuação da biografia anterior. A presença de NANY PEOPLE na televisão também é uma forma de mostrar a sociedade que a mulher trans existe, estuda, trabalha e que todos os lugares é lugar de mulher trans, que todos os espaços são espaços de mulheres trans no Brasil e no mundo.

Além de ser madrinha do voluntariado do hospital Emilio Ribas em São Paulo arrecadando recursos para a ala dos portadores com HIV, fazendo apresentações em teatro com a peça “Nany People Salvou meu casamento” cobrando três latas de leite por ingresso para os pacientes, organizando festas em boates e arrecadando

até roupas para esses pacientes. Nany People estar se preparando para sua nova produção “Nany e Pop” mais uma comédia, misturando humor e música que estará nos palcos dos teatros pelo Brasil a fora.

Ao longo de toda a bibliografia o autor mostra todas as transformações vividas por Nany People, retratando de um jeito divertido, porém cheio de sentimentos o comportamento dessa artista. O mais importante é que Flavio Queiroz mostra a identidade, os costumes, os valores a condição e os constates da vida da artista aqui retratada de forma histórica e nos movimentos transformadores na vida dessa grande mulher chamada NANY PEOPLE.

Conclusão

A presente pesquisa tentou mostrar um pouco da vida dessa grande atriz que através da arte de interpretar e estar presente nos palcos dos teatros viu sua forma de lutar pela vida e sobreviver as pessoas e as intempéries posta pela própria vida.

É através da arte, a Nany People consegue colocar sua alma visível para todos. De um jeito ou de outro, a arte sempre será a sua maneira que permite uma livre exposição do pensar, da maneira de ser, ser uma mulher trans, enfim, daquilo que todos temos em nosso interior, nossa essência, bem guardado no recôndito de nossa alma.

A luta pela vida, e a consequente necessidade de sair do seio de sua família de seu lugar foi a principal das causas, traçadas por Nany People, afim de conquistar todos os seus sonhos e o descobrimento da mulher que estava adormecida em si.

Necessitamos compreender que o talento também se reflete profissionalmente, já que podemos considerar Nany People, uma atriz de grande sucesso nacional e como podemos notar cada um de nós temos algo de artista dentro de nós. Apenas precisamos saber descobrir e, descobrindo, mostrar para o mundo aquilo que sabemos fazer, e sempre procurar fazer bem e com honestidade e coerência mostrado aqui neste trabalho bibliográfico através da obra de Flavio Queiroz “Ser mulher não é para qualquer um: Minhas verdades” (2015). É possível transmitir um conceito e um novo conhecimento viabilizado pelo pensamento de QUEIROZ, nesta obra, podem perceber que é possível também mudar a

nossa forma de pensar de viver através de várias possibilidades que a Arte pode nos mostrar.

Diante do exposto, salvo que possamos compreender, as propostas de Flavio Queiroz, que sobre a vida e obra de Nany People e o desenvolvimento de uma melhor forma de pensar, podemos finalizar esta pesquisa, certos de que as discussões sobre arte, teatro e condição sexual, merece um aprofundamento, considerável no que se refere às investigações que dignifiquem sua brilhante herança na teoria do conhecimento, bem como a ampla e cultural envergadura que esta brilhante atriz nos oferece.

REFERÊNCIAS

QUEIROZ, Flavio. **Nany People: Ser mulher não é para qualquer um** – Minhas Verdades. 1ª ed. – São Paulo: Planeta, 2015.

SILVA. Antônio de Pádua Dias. **Sobre pessoas (sexuais) e seus papéis socioculturais:** ensaios de literatura e psicologia

GOMES, Carlos Magno. **Os espaços Homoafetivos na autoria feminina.** pág. 239 – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

GAMA, Ângela Patrícia Felipe. **Tecnologia, Cultura e linguagens no universo das artes.** 1ª ed.–São Carlos, Pedro e João Editores, 2016 / Arte, Cidade e Reverberação: Elementos, cênicos do Estatuímos pág. 17.

AGUILAR, GONZALO / Cámara, Mario (2017), **A máquina performática:** a literatura no campo experimental, tradução de Gênese Andrade, Rio de Janeiro, Rocco (Entrecríticas).

CALHAU, L.B. **Bullying, o que você precisa saber:** identificação, prevenção e repressão. 3. ed. Niterói. RJ. Impetus. 2011. P.137.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. Ed. Verus. Campinas, 2011.

<https://www.significados.com.br/stand-up/>

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro.** São Paulo: brasiliense, 1998.

<https://gshow.globo.com/novelas/o-setimo-guardiao/noticia/nany-people-celebra-estreia-em-novelas-com-personagem-trans-vai-de-encontro-com-a-liberdade-que-sempre-lutei.ghtml-06-de-abril-de-2025>.